

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

**Mestrado em Educação Especial, na área de Especialização de
Cognição e Motricidade**

Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura

Dezembro 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, na área de Especialização de Cognição
e Motricidade

Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura

Maria Dulce Dias da Silva Neves Carramate

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria
Mendes da Costa Neves

Dezembro de 2012

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

Agradecimentos

Aos meus filhos Fausto Filipe, à Lara Filipa e ao recém chegado Armindo José pelo modo como embelezam, perfumam e dão vida à minha vida

Ao Luís pela família e pelo lar que temos.

À minha orientadora Paula Neves pelo incentivo e orientação que me proporcionou.

Ao meu aluno pela aprendizagem que me permitiu, pela cumplicidade e pelas horas felizes que me propiciou...

Aos amigos de Luz e Paz

por tamanha ajuda que não sei se a mereci,
quero sempre merecer estar nessa escola de paz e amor.

Incapacidade Intelectual e Aprendizagem da Leitura

Resumo

A presente intervenção educativa teve como objetivo desenvolver a capacidade leitora de um aluno com Incapacidade Intelectual nas vertentes da decifração e da compreensão do material escrito utilizando a metodologia de experiências de aprendizagem mediatizada.

A intervenção foi realizada ao longo do letivo de 2010/2011. Nas avaliações da capacidade leitora de pré teste e de pós teste utilizaram-se a Prova de Avaliação da Capacidade Leitora DECIFRAR de Salgueiro (2002) e o Teste de Idade de Leitura de Sucena e Castro (2009).

Esta intervenção educativa permitiu ter sucessos consideráveis no desenvolvimento da capacidade leitora deste aluno com II. É um processo quase concluído ao nível da decifração da leitura e com significativos progressos ao nível da compreensão da mesma. A capacidade leitora desenvolvida já permite ao aluno utilizar a leitura para se informar, para adquirir e aprofundar conhecimentos e ler para se recrear em momentos de lazer.

Palavras-chave: Incapacidade Intelectual, Aprendizagem da Leitura, Experiências Aprendizagem Mediatizada

Abstract:. The goal of this educational intervention is to develop the reading capability of a student owning Intellectual Disability (II) on deciphering and comprehension strands of written materials using mediated learning experiences methodologies.

This invention was carried on during lecture time of 2012/2011. To evaluate the reading capability at pretest and post-test the tests applied were "Prova de Avaliação da Capacidade Leitora DECIFRAR" de Salgueiro 2002 and the "Teste de Idade de Leitura" de Sucena & Castro (2009).

Considerable success was accomplished on development of reading capability of this student with II. On deciphering reading this process is almost finished with significant progress on reading comprehension level. The developed reading capability has now provided the student ability to inform himself, to acquire and go solidify the knowledge, read to recreate himself and have leisure times.

Keywords: Intellectual disability, reading capability end mediated learning experiences

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1 Incapacidade Intelectual (II).....	7
2 Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal.....	15
3 Pedagogia Mediatizada.....	22
4 Ensino da Leitura.....	27
4.1 Aprender a ler e a escrever é possível. Porquê aprender a ler? É importante?.....	27
4.2 Processo de Decifração	28
4.3 O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica	34
4.4 Compreensão de Textos	37
PARTE II – INTERVENÇÃO EDUCATIVA	45
5 Metodologia.....	47
5.1 Objetivos e opções metodológicas.....	47
5.2 Procedimentos.....	49
5.3 Caracterização do Aluno	49
5.4 Instrumentos	52
6 Gestão da intervenção educativa	54
6.1 Fase A.....	55
6.2 Fase B - Atividades Desenvolvidas.....	57
6.3 Fase C.....	62
6.3.1 Primeiro Momento - junho 2011	62

6.3.2	Segundo Momento – junho 2012.....	64
6.4	Análise, Discussão e Conclusões.....	64
	Bibliografia.....	71
	Anexo 1.....	79
	Anexo 2.....	80
	Anexo 3.....	81
	Anexo 4.....	82
	Anexo 5.....	83
	Anexo 6.....	84
	Anexo 7.....	84

Índice de Figuras

Figura 1 - Idade Cronológica e Idade de Leitura nas diferentes avaliações.....65

Figura 2 - Quociente de Leitura nas diferentes avaliações.....66

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico proporciona grande mobilidade das pessoas, disponibiliza informação para todos em curtos espaços de tempo e em qualquer lugar do planeta. À partida estaríamos todos em igualdade quanto ao acesso à informação. Sabemos por experiência que não é assim. Esse acesso não é universal a qualquer indivíduo ou cultura. Esta limitação à informação condiciona o desenvolvimento da pessoa e das sociedades e traduz-se em menor qualidade de vida, em menor qualificação profissional e em menor fruição dos bens culturais. A frequência da escolaridade, não sendo o único meio de acesso à informação, é um forte instrumento que permite colmatar desigualdades. A reduzida frequência escolar condiciona negativamente a literacia das comunidades e das sociedades, traduzindo-se na baixa qualificação profissional e na qualidade de vida dos indivíduos. Contudo, estar informado não significa ter acesso ao conhecimento. É necessário desenvolver a flexibilidade cognitiva e o sentido crítico. Como tal é preciso implementar estratégias eficazes na seleção de informação útil em função das situações com que as pessoas se deparam. A escola tem um papel fulcral no desenvolvimento dessas competências. Como fazê-lo para todos os alunos e em especial para alunos com incapacidade intelectual, é a nossa questão.

Grande parte da população com incapacidade intelectual entrava na escola com poucas competências ao nível da autonomia pessoal, da socialização, da comunicação e da destreza manual, acentuando as suas dificuldades escolares. Considerava-se que o essencial era trabalhar a autonomia na vida diária antes de qualquer outra aprendizagem. A implementação dos programas de intervenção precoce cada vez mais chega às famílias e aos alunos com necessidades educativas especiais

(NEE) pelo que não basta trabalhar a autonomia. Os objetivos educativos não são necessariamente sequenciais, podem ser programados e trabalhados em simultâneo. Os alunos com NEE fazem aprendizagens e apresentam sucessos em várias áreas, inclusivamente na académica, que lhes permitem obter ainda outros êxitos. O domínio da leitura e a escrita é fundamental para um maior nível de autonomia e de inclusão social dos alunos com NEE (Troncoso & Cerro, 2004).

As políticas educativas em Portugal, essencialmente nos últimos anos, permitem a inclusão nas turmas do ensino regular dos alunos com NEE que também já beneficiaram de um programa ao nível da Intervenção Precoce. Esta situação é favorável ao progresso nas aprendizagens, oferece modelos comportamentais normalizantes e proporciona contextos educativos ricos e variados em experiências que impulsionam o desenvolvimento global dos alunos.

Contudo deixa novos desafios aos docentes, pois esses alunos apresentam condições de levarem a cabo uma série de aprendizagens que até esta data não seriam possíveis. Os docentes devem repensar o ensino e a educação e utilizar metodologias, que permitam o desenvolvimento integral desses alunos não descurando a parte académica, que terá de ser repensada ao nível das metodologias de ensino e redimensionada temporalmente.

Foi neste contexto político e educacional e inserido no âmbito de um Mestrado em Educação Especial, que se realizou um projeto de intervenção educativa com um aluno com Incapacidade Intelectual. O aluno com dez anos frequentava o quarto ano de escolaridade numa escola do ensino público com um currículo específico individual. Pretendia-se implementar, para esse aluno, estratégias que conduzissem à aprendizagem da leitura e permitissem ultrapassar algumas barreiras

cognitivas a essa aprendizagem. No processo de ensino/aprendizagem foi necessário ter bastante presente os conhecimentos que Vigotsky nos transmitiu, nomeadamente, sobre zonas de desenvolvimento real e zonas de desenvolvimento proximal. A partir daí, decidiu-se conduzir/mediar essa aprendizagem aplicando os conhecimentos de Vigotsky e implementar estratégias de aprendizagem mediatizada, que conduzissem o aluno a ultrapassar as suas próprias dificuldades e o levassem a refletir sobre o seu próprio modo de ver as situações, tomando consciência dos seus erros e elaborando estratégias para os corrigir/ultrapassar.

O relatório que se segue está dividido em duas partes: o enquadramento teórico e a intervenção educativa. A 1ª parte, enquadramento teórico, tem 3 capítulos sobre Incapacidade Intelectual, Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal, Pedagogia Mediatizada e Aprendizagem da Leitura nas suas vertentes consciência fonológica, decifração, compreensão.

Na 2ª parte (intervenção educativa), enumeram-se os procedimentos da Intervenção Educativa. Tratou-se de um estudo de caso de sujeito único. Delinearam-se os objetivos que se pretenderam alcançar. Elaborou-se uma breve descrição do aluno com Incapacidade Intelectual. Escolheram-se e caracterizaram-se os instrumentos utilizados na avaliação da capacidade de leitura (prova de avaliação da capacidade leitora, DECIFRAR e o teste da idade de leitura, TIL). Programou-se, então a intervenção educativa que se desenvolveu em três fases distintas (Fase A, Fase B e Fase C). A fase A consubstanciou uma situação de pré teste para avaliação da situação inicial da capacidade de leitura com os testes acima mencionados. A Fase B foi a implementação e concretização das medidas educativas com recurso à metodologia de experiências de aprendizagem mediatizada. Elencam-se as atividades desenvolvidas e o modo como

foram realizadas. Na Fase C recorreu-se, novamente à prova DECIFRAR e ao Teste TIL para avaliar a capacidade leitora do aluno após a intervenção educativa. Esta fase desenvolveu-se em dois momentos distintos (junho de 2011 e junho de 2012). Por fim confrontam-se os resultados das várias avaliações, relatam-se, analisam-se os resultados obtidos fazem-se projeções sobre futuras intervenções educativas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Incapacidade Intelectual (II)¹

Na Antiguidade Romana para adquirir o estatuto de cidadão era necessário possuir linguagem verbal. O objetivo da sociedade era atingir um ideal de perfeição, pelo que as pessoas com deficiências eram abandonadas ou mesmo eliminadas (Pessoti, 1999). Nos tratados da Medicina Antiga muito pouco consta sobre II porque os médicos evitavam o que consideravam incurável (Pessoti, 1999).

Na Idade Média os filósofos consideravam a presença ou a ausência de linguagem para definir o Ser Humano (Pessoti, 1999). Nesta época as atitudes de abandono deram lugar a atitudes de misericórdia e caridade e essas pessoas passaram a ter direitos de sobrevivência. Surgiram algumas instituições de cariz religioso a ocuparem-se destes desprotegidos.

No século XV (transição da Idade Média para a Idade Moderna) os médicos reformularam o conceito de II, eliminaram a ideia de sobrenaturalidade a que essas pessoas estavam sujeitas, passando a ser consideradas pessoas doentes com direito a tratamento (Pessoti, 1999).

No século XVII, em plena Idade Moderna, em Londres publica-se *Cerebri Anatome* (1664) de Thomas Willis e a deficiência entende-se como sendo lesões ou disfunções do Sistema Nervoso Central. John Locke (1690) define II como um estágio de carência de ideias e de operações intelectuais idênticas às dos recém-nascidos. Com ele surge a noção de que a pessoa com deficiência é **educável** (Pessoti, 1999). Apesar dos progressos feitos pela comunidade científica, nos séculos XVII e XVIII a herança da Idade Média era muito vinculativa. À época,

¹ Neste relatório, apesar dos vários autores referidos, mencionarem Atraso Mental, Deficiência Mental, Deficiência Intelectual, optou-se pela nomenclatura de Incapacidade Intelectual por ser a que mais se adequa à filosofia educativa presente nesta intervenção pedagógica.

pensava-se que essas pessoas eram perigosas sendo internadas em hospitais com criminosos, velhos e outros, eram afastados da vida social. No final do século XVIII, início da Idade Contemporânea, em 1791, Fodéré no Tratado do Bócio e do Cretinismo menciona o fatalismo hereditário da II que conduziu à segregação e à esterilização destas pessoas, o que não melhorou as suas condições de vida (Pessoti, 1999).

O século XIX foi fértil em avanços e retrocessos em matéria de II. Em 1801, Pinel no Tratado Médico Filosófico sobre Alienação Mental encarou a II como uma questão de neuropatologia. À mesma data, Itard, médico e reeducador de surdos implementou pela **primeira vez a educação especial** de pessoas com II. Seguin, em 1812, organizou nos EUA escolas para pessoas com II com um **método de educação** próprio reconhecendo-lhes algumas capacidades. Em 1818, retrocedeu-se, Esquirol distinguiu idiotas de loucos, explicou as perturbações sensoriomotoras e associou-as a um défice da inteligência e a fraco desenvolvimento dos órgãos que impedia o normal desenvolvimento intelectual imprimindo ao processo um carácter de **irrecuperabilidade**. Montessori, em 1895, aprofundou conhecimentos na pedagogia científica, concebeu o seu método na capacidade criativa das crianças e comprovou que o tratamento de crianças com II é mais de natureza pedagógica que médica. Essas crianças com II não acompanharam a classe levando à criação de **classes especiais** (Pessoti, 1999).

A compreensão da natureza da II através dos progressos teóricos e das propostas daí resultantes para práticas de reabilitação social aconteceram, essencialmente, ao século XX. Neste século, organizaram-se critérios de definição claros para caraterizar a II, porém, devido à heterogeneidade desta população tal situação, operou-se com dificuldades.

No início do século XX, Binet e Simon dedicaram-se à **Psicologia Experimental** e desenvolveram escalas para medir a inteligência. Começou a relacionar-se Idade Mental com Idade Cronológica. Nesta altura a II é menos assunto na medicina e começa a ser assunto de psicologia. Na prática o que acontece é que as pessoas com II deixam de estar em hospitais e passam a beneficiar de educação especial. Apesar de tudo, continuou a segregação e a marginalização sendo preservados os direitos da sociedade sem atenderem às necessidades das pessoas com II (Pessoti, 1999). A II era entendida como uma condição individual, inerente e restrita à própria pessoa. A II era classificada com base apenas no **modelo clínico**, sem contextualizar as pessoas no seu ambiente e, como tal, a nomenclatura de II (denominada nessas épocas, ainda não muito remotas, de deficiência mental), indiciava não ser possível, ou ser pouco provável, que essas pessoas progredissem em aprendizagens. Não se consideravam, ou atribuíam menos valor, aos contextos socioculturais em que a pessoa se movimentava e à interação entre os fatores externos e internos que estavam na origem das inaptações intelectuais (Carvalho e Maciel, 2005). É neste tipo de abordagem que se inseria a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10 da Organização Mundial de Saúde.

Esta conceção baseada apenas no modelo clínico dá lugar a uma nova conceção multidimensional centrada no modo como as pessoas com II funcionavam no ambiente em que se inseriam. Chegou o século XXI e com ele novos paradigmas, novas mentalidades. Em 2001 a Assembleia Mundial de Saúde aprovou um novo sistema de classificação com a designação de International Classification of Functioning, Disabilities and Health, ICF. Em Portugal é conhecida como CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. A CIF classifica

a funcionalidade e a incapacidade, associadas a uma condição de saúde, usada nas diferentes áreas e setores, instituindo uma linguagem comum entre os vários técnicos e profissionais (OMS, 2001).

Também a American Psychiatric Association com o sistema DMS IV introduz a noção de funcionalidade. A DMS IV define II como “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson, et al., 2002, p. 8, citado por (Carvalho & Maciel, 2005). Esta definição implica um perfil de funcionalidade com limitações intelectuais e adaptativas significativas deficitárias na cultura em que a pessoa se insere. A DMS IV envolve dimensões ao nível das habilidades intelectuais, do comportamento adaptativo, da participação, interações e papéis sociais, da saúde e dos contextos, da saúde e dos contextos.

As **habilidades intelectuais** referem-se ao raciocínio, planificação, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade de aprendizagem e aprendizagem através da experiência.

Por **comportamento adaptativo** entende-se “o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida quotidiana” (Luckasson, et al., 2002, p. 14, citado por (Carvalho & Maciel, 2005). As dificuldades nestas habilidades podem limitar a pessoa no relacionamento com os familiares e com as pessoas com quem convive. O comportamento adaptativo inclui habilidades conceituais, sociais e práticas. As **habilidades concetuais** referem-se a aspetos cognitivos, académicos de comunicação (leitura, escrita, linguagem recetiva e expressiva, autonomia...). As **habilidades sociais** são a autoestima, relacionamentos interpessoais, a credibilidade e

a ingenuidade e o cumprimento de normas, regras e leis. As **habilidades práticas** reportam-se ao exercício da autonomia (preparar alimentação, cuidar da casa, do vestuário e da higiene, utilizar meios de transporte, tomar medicação, utilizar o dinheiro, ocupar-se em atividades de lazer, de trabalho e emprego...) (Carvalho & Maciel, 2005).

A terceira dimensão, a da **participação, interações e papéis sociais** engloba a participação das pessoas na vida comunitária. Avaliam-se as interações sociais, os papéis desempenhados e a participação na comunidade em que as pessoas se inserem (Carvalho & Maciel, 2005).

Numa quarta dimensão avaliativa são ainda consideradas as condições de **saúde** ao nível físico e mental que influenciam, facilitando ou prejudicando o desempenho das pessoas (Carvalho & Maciel, 2005).

Os **contextos** em que as pessoas vivem são considerados e relacionados com a sua qualidade de vida. Nesta dimensão são considerados os sistemas de Bronfenbrenner (microssistema, mesossistema e o macrossistema) (Carvalho & Maciel, 2005).

Noutra perspetiva, surgem autores que questionam a existência da II tal como era entendida. Mantoan (1998) e Carvalho & Maciel, (2005) consideram que tal conceito deveria ser abandonado sendo essa a função dos profissionais que atuam na intervenção. Assim, o valor do quociente de inteligência não é condição suficiente para o diagnóstico da II.

A CIF adotada em 2008 por Portugal é um instrumento pioneiro no modo como conduz ao diagnóstico da II, ultrapassa o modelo médico e introduz uma perspetiva biopsicossocial. Apresenta o modelo médico e o modelo social numa visão abrangente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social. Esta abordagem permite uma compreensão global da pessoa e focaliza os técnicos nos pontos-chave considerados prioritários na intervenção educativa e social (OMS, 2002).

A CIF interpreta funcionalidade e incapacidade numa perspetiva multidimensional e interativa relacionando Estruturas e Funções do Corpo, com Atividade e Participação e com os Fatores Ambientais. A **funcionalidade** reporta-se às funções e estruturas do corpo e à atividade e participação e corresponde aos aspetos positivos resultantes da interação entre a pessoa e os fatores ambientais e pessoais que a envolvem. O conceito de deficiência na CIF refere-se à presença ou não de uma alteração biomédica nas estruturas ou funções do corpo da pessoa, sem que daí resultem correspondências ao nível da sua funcionalidade/incapacidade. A **Incapacidade** equivale às deficiências, limitações da atividade e restrições na participação, corresponde aos aspetos negativos da interação da pessoa com a sua condição de saúde e com os seus fatores ambientais. Incapacidade não é considerada como o efeito de uma deficiência, mas como a consequência da interação da pessoa com o ambiente em que se movimenta (OMS, 2002). Nesta perspetiva, incapacidade é um misto de condições resultantes da interação da pessoa com o meio.

A CIF valoriza as experiências de vida das pessoas, elenca as suas necessidades (ao nível físico, social e das atitudes), as características do meio em que se movimenta (escola, família, localidade) para identificar as situações que precisam ser alteradas e as condições que carecem ser modificadas/criadas, a fim de melhorar a funcionalidade e a participação dessas pessoas, no meio em que se inserem (OMS, 2002). Substitui as classificações de fundamentos médicos ou biomédicos. Baseia-se no modelo biopsicossocial, tem como princípios orientadores os seguintes:

- A incapacidade não é característica de um grupo, mas é o resultante de experiências humanas universais;

- A incapacidade não é diferenciada em função de etiologias ou diagnósticos (pessoas com um mesmo diagnóstico apresentam diferentes níveis de execução ao nível da atividade e participação);
- Os domínios de classificação da CIF são neutros possibilitam mensuração de aspetos positivos e negativos na funcionalidade e na participação;
- Que os Fatores Ambientais adotam um papel essencial e consideram-se barreiras ou facilitadores na funcionalidade e incapacidade da pessoa.
A CIF garante a uniformização e padronização da linguagem de modo a servir como quadro de referência na descrição das situações relacionadas com a saúde. A CIF proporciona:
- Quadros de conceitos de referência universal com bases científicas;
- Uma linguagem comum de aplicação universal de modo a facilitar a comunicação entre profissionais de várias áreas;
- Um sistema de classificação multidimensional e de codificação metódica que documenta experiências de vida, o perfil de funcionalidade e de participação das pessoas, ajuda na comparação entre países, entre várias áreas, entre serviços numa perspetiva temporal (OMS, 2002).

A CIF descreve as características das pessoas nos diferentes domínios, do meio em que se inserem e do modo como interagem nesses contextos. Para tal, selecciona-se um conjunto de códigos referentes a **categorias** nos capítulos: **estruturas do corpo** (partes estruturais ou anatómicas do corpo), **funções do corpo** (funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas), **atividade e participação** (execução de tarefas/ações e envolvimento da pessoa nas situações reais) e **fatores ambientais** (ambiente físico, social e atitudinal em que vive a pessoa e organiza a sua vida); que melhor expliquem o perfil de funcionalidade e participação da pessoa em causa. Depois de ponderada esta situação,

procede-se à atribuição de **qualificadores** (um, dois ou três dígitos) nas diferentes categorias que indicam a extensão do nível de saúde ou a gravidade do problema (OMS, 2002).

Nas categorias das funções do corpo utiliza-se o primeiro qualificador numa escala genérica de 0 a 4, de nenhum problema a problema completo. Nas estruturas do corpo utilizam-se até três qualificadores. O primeiro qualificador indica a extensão da deficiência, o segundo a natureza dessa deficiência e o terceiro, por exemplo, pode indicar a localização dessa deficiência (OMS, 2002).

Nas categorias da atividade e participação existem qualificadores de **desempenho** (descrição do que o indivíduo executa no seu ambiente habitual e que pode/deve incluir categorias dos fatores ambientais) e de **capacidade** (descreve a capacidade com que a pessoa executa uma tarefa ou ação). Estes qualificadores são mensuráveis na escala de 0 a 4, de nenhuma dificuldade a dificuldade completa. Esta situação, nas categorias dos fatores ambientais possibilita definir se estamos perante um **facilitador** ou uma **barreira**. A partir desta opção descreve-se em que medida essa situação é facilitador ou barreira (numa escala positiva ou negativa de 0 a 4) (OMS, 2002).

A CIF abrange todas as situações da vida das pessoas, é um modelo biopsicossocial que identifica e quantifica aspetos positivos e negativos e o modo como estes dados se interrelacionam. A partir destes dados, os técnicos têm um mapa claro do modo como, onde e quando intervir, estabelecendo, com maior consciência, prioridades ao nível da intervenção, seja ela educativa, clínica ou social.

2 Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal

A teoria de Vigotsky centra a sua obra no desenvolvimento humano, na aprendizagem e nas conexões entre estes dois processos, evidenciando que são indissociáveis e correlacionados.

Vigotsky considera a aprendizagem um processo social complexo, estruturado culturalmente, específico do ser humano, universal e indispensável ao processo de desenvolvimento. Esses processos, logo que interiorizados integram o percurso evolutivo dos alunos (Fontes & Freixo, 2004).

O desenvolvimento é um processo socio genético e a atividade mental (capacidade exclusivamente humana) é fruto da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais. A linguagem, inventada pelo homem, surge como peça chave para organizar o pensamento, sendo este o marco mais importante no desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento psicológico não precede a aprendizagem mas os dois processos surgem em interação permanente. O desenvolvimento engloba as funções já adquiridas e as que estão em decurso de amadurecimento (Fontes, 2004).

Para Vigotsky o desenvolvimento de funções psíquicas superiores processa-se em duas linhas de desenvolvimento diferentes, uma na perspectiva da evolução biológica da espécie e a outra relativa ao desenvolvimento histórico, através do qual o homem primitivo progrediu culturalmente. São processos diferentes com evoluções não coincidentes e cada um, sujeito às suas leis específicas (Freitas, 2001). Vigotsky aponta uma nova perspectiva entre o plano social e o plano individual e demonstra que o desenvolvimento psicológico acontece com a apropriação de formas culturais maduras da atividade (Pereira, 2002).

A aptidão para pensar e raciocinar não é inata, tal como a exposição direta à informação não é suficiente para aprender. O desenvolvimento psicológico consolida-se no âmbito da inter-relação, ou seja, internaliza-se constituindo-se em funcionamento interno. Esse funcionamento interno é a apropriação de modelos de ação relacionados com estratégias e conhecimentos já dominados pelo sujeito. Para Vigotsky a aprendizagem implica a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (Pereira, 2002).

Para desenvolver a capacidade de pensar e de aprender a aprender é necessário treino sistemático e mediação contínua desde a educação pré-escolar. É importante expor os alunos ao tipo de informação que podem assimilar, utilizando as suas capacidades cognitivas, de acordo com o seu potencial de aprendizagem estimulando a sua evolução com intencionalidade. A aprendizagem é um processo complexo que envolve componentes emocionais, cognitivas, orgânicas, psicossociais e culturais que resulta do desenvolvimento de aptidões e conhecimentos e da sua transferência para novas situações. Vigotsky refere que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e que o sujeito só o é em contexto social (Pereira, 2002 & Resende, 2010).

Ao referir-se à aprendizagem, Vigotsky cita o desenvolvimento porque são processos relacionados e inseparáveis. Esses processos não se subordinam um ao outro, não são iguais, mas formam -se e completam-se mutuamente, num determinado meio (Fontes & Freixo, 2004).

Vigotsky não estudou apenas o desenvolvimento cognitivo real dos alunos, foi mais além, examinou as funções ainda em desenvolvimento, o que designou por nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento é um processo complexo que Vigotsky estrutura quando define dois níveis de desenvolvimento: **o nível de**

desenvolvimento real/atual (NDR) e o **nível de desenvolvimento potencial (NDP)**. Para Rego (1995) o NDR reporta-se às aprendizagens já consolidadas e corresponde às tarefas e atividades que a criança é capaz de fazer sozinha, de modo independente sem ajuda do adulto, porque as domina. “Os níveis de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento foram já completados” (Vigotsky, 1998, p. 111). As crianças desempenham outras funções apenas com ajuda de outro indivíduo. A esta situação Vigotsky designou de NDP. São funções não amadurecidas em que a criança não tem pleno domínio sobre elas e que está a aprender (Resende, 2010).

Para compreender o desenvolvimento temos que balizar os dois níveis de desenvolvimento como constituintes de um só processo. A amplitude entre NDR e o NDP Vigotsky designou de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** que exprime a distância entre a resolução de problemas com a orientação do adulto ou de companheiros mais capacitados e a resolução independente de problemas (Vigotsky, 1998; Aleixo & Pereira, 2007). Estas interações estimulam e sustentam na criança processos de desenvolvimento, que nalgumas ocasiões só estão disponíveis em contextos de comunicação e interação com adultos e companheiros mais experientes. Esses processos depois de interiorizados transformam-se em aquisições da própria criança (Aleixo & Pereira, 2007).

Para Vigotsky, a cognição é uma produção social a desenvolver na interação com o meio. É um percurso em que o indivíduo vai desenvolver funções que se encontram em processo de amadurecimento e, mais tarde, ficarão consolidadas e estabelecidas no seu NDR. Deste modo, a ZDP está em constante transformação (Pereira, 2002).

Moll (2002, cit. Fontes & Freixo, 2004) e Tharp e Gallimore (1988, cit. Aleixo & Pereira, 2007) apontam um modelo que operacionaliza a aprendizagem na ZDP e estabelecem quatro etapas que se explicam. Numa **primeira etapa** o desempenho é favorecido por parceiros mais competentes (pais, professores, especialistas, colegas), que acompanham a criança nos momentos em que ainda não atua de forma autónoma, dependendo de regulação externa para o seu desempenho. Esta atuação conjunta, possível em diferentes graus de intervenção exterior, permite que a criança possa vir a responsabilizar-se por pedir ajuda/apoio na realização das operações subentendidas à atividade: é assim que ultrapassa esta etapa inicial. Na **segunda etapa** de auto-regulação, o desempenho é auto assistido. A criança realiza as tarefas utilizando um discurso de verbalização pelo qual se orienta. A **terceira etapa** implica um processo de interiorização ou automatização em que a execução das tarefas foi interiorizada não havendo necessidade de assistência do adulto nessa realização. Vigotsky designa-o como sendo fruto do desenvolvimento, mas também o designou como fossilizado, porque ainda não possui uma dinâmica de mudança social e mental. Por fim, a **quarta etapa**, é a da desautomatização na execução e do retorno à ZDP. Significa que a criança adquiriu uma série de estratégias cognitivas, que lhe permitem apelar ao apoio de alguém mais competente quando sente dificuldades (Aleixo & Pereira, 2007).

Todos os indivíduos passam pelas mesmas sequências da ZDP. Estas sequências repetem-se aquando do desenvolvimento de novas capacidades. Em momentos diferenciados da aprendizagem existe incorporação de mediação externa, de automediação e de processos automatizados (Fontes & Freixo, 2004).

A ZDP é um percurso no qual o indivíduo desenvolve funções em processo de amadurecimento até as consolidar e atingir um novo NDR. As experiências de aprendizagem vão gradualmente consolidando e autonomizando formas de ação e abrindo novas Zonas de Desenvolvimento Proximal (Pereira, 2002).

O processo de desenvolvimento impõe diferenciação, formação do sujeito e individualização do seu funcionamento. O desenvolvimento é um processo em que a relação social/individual estabelecida implica uma vinculação genética e formação mútua (Góes, 1991; Pereira, 2002). Esses processos de inclusão da cultura e de individualização são a alavanca que facilita a transição de formas elementares de ação a formas mais complexas. As funções mentais superiores (percepção, memorização, atenção, pensamento e imaginação) são impulsionadas por recurso a experiências de mediação já internalizadas. A subida a um patamar superior pode ocorrer de modo descontínuo, sendo os avanços momentos de emergência de novas formas de mediação (Pereira, 2002).

Vigotsky considera que a aprendizagem da criança começa muito antes do início da escolaridade, tal como o processo de aprendizagem da escrita. Nessa altura, a criança já é portadora de um certo número de técnicas que facilitam muito a tarefa de aprender a ler e a escrever. Ler e escrever são construções sociais através da interação dos sujeitos entre si e com o mundo num processo contínuo (Resende, 2010). A escola inicia o processo de ensino/aprendizagem daquilo que os alunos já sabem, o NDR, para alcançar objetivos em etapas ainda não consolidadas na ZDP. Isto implica intervenção/mediação do professor nas atividades que a criança ainda não consegue resolver autonomamente. Vigotsky realça o papel da intervenção no desenvolvimento vincando muito bem a

necessidade de reelaboração e reconstrução por parte dos indivíduos dos significados que são transmitidos pelo meio (Oliveira, 1997).

A criança necessita que lhe ensinem aquilo que não sabe, mas que está a aprender em momentos e ambientes motivadores e favoráveis. As aprendizagens devem ser significativas e satisfatórias de modo que a etapa de desenvolvimento se finalize com sucesso (Resende, 2010).

Para Vigotsky, uma boa aprendizagem é avançada relativamente ao desenvolvimento, sendo indispensável ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico (Fontes & Freixo, 2004). Nem todas as experiências promovem o conhecimento do mesmo modo. Nem todas as atividades precisam de mediação, nem toda a mediação gera desenvolvimento e nem as atividades desenvolvidas têm o mesmo efeito em cada aluno. Ao intervir na ZDP o professor, ou os pares mais capazes ajudam ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e companheiros (Fontes & Freixo, 2004). Para ter impacto significativo a experiência terá de permitir um maior grau de generalização relativamente a um determinado momento do desenvolvimento do sujeito. A generalização do conhecimento entende-se pela aplicação do conhecimento à realidade e pelo nível de autonomia perante situações inesperadas e sensíveis nessa realidade. Uma aprendizagem eficaz consolida o conhecimento e cria novas zonas de desenvolvimento proximal (Pereira, 2002).

Professor e aluno envolvem-se em atividades conjuntas de resolução de problemas, numa partilha de conhecimentos e responsabilidade na execução de tarefas. A escola deve pedir aos alunos tarefas que precisem de mediação e não apenas aquelas que já realizam sozinhos a fim de contribuir para o seu progresso cognitivo (Fontes & Freixo, 2004).

As características individuais desenvolvem-se e progridem com base nas muitas e constantes interações do sujeito com o meio no âmbito físico e

social nas dimensões interpessoal e cultural. É na dinâmica ativa e singular deste processo que o sujeito estabelece em toda a sua vida trocas mútuas com o meio, ou seja, internaliza as formas culturais, transformas e intervém nesse mesmo meio. O que cada indivíduo é quando nasce, não basta para viver em sociedade, tem de aprender os valores e os sentimentos que compõem a comunidade em que se vive (Pereira, 2002). Educar implica integração em atividades de modo consciente, participação e transformação da realidade interna e externa das crianças. Adotar uma atitude ativa e interventiva é imprescindível para garantir a boa qualidade da educação escolar e das aprendizagens (Júnior, 1981). Vigotsky valoriza a educação por considerar que ela permite desenvolver modalidades específicas de pensamento e que apresenta em si funções diferentes e imprescindíveis no desenvolvimento psíquico dos sujeitos por facultar análise e generalização dos elementos da realidade (o pensamento conceptual). A educação escolar dá acesso ao conhecimento formalmente organizado e permite a compreensão dos sistemas de concepções científicas e a tomada de consciência dos próprios processos mentais (Pereira, 2002). Aprender a ler, a escrever, a calcular, construir significados com base em informações descontextualizadas, amplificar seus conhecimentos, trabalhar com conceitos científicos são atividades importantes que promovem novas formas de pensamento, de inserção e atuação no meio. Essas formas de pensar introduzem novas operações intelectuais como abstrações e generalizações cada vez mais amplas, modificando sua relação cognitiva com o mundo (Rego, 1995).

Ler e escrever facultam mais e melhor inserção cultural e social, é uma forma diferente de interagir com o meio em que está inserido (Resende, 2010).

3 Pedagogia Mediatizada

O conceito de ZDP de Vigotsky tem subjacente a ideia de que o desenvolvimento das crianças e jovens (seres menos experientes) se promove com a interação dos pais e professores (seres mais experientes), ou seja, as formas superiores de desenvolvimento (emocionais, cognitivas e simbólicas) efetuam-se em função da mediatização dos mais experientes sobre os menos experientes (Fonseca, 2001). Neste sentido, os seres mais experientes (pais e professores) deveriam interpor-se entre situações vindas do mundo exterior e os seres menos experientes (filhos e alunos) de modo a modificá-las de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento, ou seja realizando plenas experiências de aprendizagem mediatizada (EAM) (Fonseca, 2001).

Fonseca (2001) define a experiência de aprendizagem mediatizada como:

“uma interação na qual o mediatizador (a mãe ou pai, a professora ou o professor, por exemplo) se situa entre o organismo do indivíduo mediatizado (o filho ou a filha, os estudantes) e os estímulos (ou sinais, imagens, objetos, tarefas, problemas, eventos, etc.), de forma a seleccioná-los, mudá-los, ampliá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação” p. 84.

A função do mediador (professor) é a de proporcionar e promover situações em que o aluno interaja de forma ativa, de modo a desenvolver os seus processos e estruturas cognitivas, que o irão tornar mais autónomo e capaz de generalizar o que aprende a outras situações (Fonseca, 2001). Com a sua interação intencional e solidária, o professor eleva o aluno para novos níveis de funcionamento cognitivo sobrelevando as suas capacidades iniciais. Organiza as experiências de aprendizagem de modo a que o aluno consiga contornar as suas

dificuldades, tornando as atividades mais simples e superáveis. Estas experiências de interação mediatizada permitem aos alunos desenvolver funções cognitivas essenciais que os conduzem a uma aprendizagem mais eficiente nos mais variados contextos (Fonseca, 2001).

Para Fonseca (2001), os processos cognitivos básicos são adquiridos através da aprendizagem por exposição direta às fontes de informação (convivência com situações e acontecimentos) e através de experiências de interação mediadas com pessoas mais experientes. Para este autor, alunos com uma inteligência considerada adequada e funcional podem ter acesso ao desenvolvimento das suas funções cognitivas apenas através de exposição direta às situações, necessitar de menos repetição e de uma mediatização menos intensa. Ao invés, alunos com uma inteligência inadequada e disfuncional ou com necessidades educativas especiais poderão aprender menos através da exposição direta às situações e depender mais de experiências mediatizadas.

Fonseca (2001) define os principais critérios/paradigmas em que devem decorrer a relação entre inteligência e a EAM:

1. Sendo a inteligência relativamente constante, a educação apenas a aumenta moderadamente;
2. A inteligência (habilidade inata de matriz genética), por si só, é insuficiente para permitir boa perceção, pensamentos plásticos, aprendizagens disponíveis, eficácia na resolução de problemas e adaptação psicossocial contextualizada;
3. Número limitado de processos fundamentais de pensamento combina-se com condições de atitude e estabelece funções cognitivas básicas essenciais numa aprendizagem disponível;
4. As funções cognitivas básicas podem ser alcançadas com maior rentabilidade através da EAM;

5. A aprendizagem cognitiva aumenta através da dialética entre a exposição aos acontecimentos ambientais e a aprendizagem mediatizada;
6. A quantidade, a qualidade, a intensidade, a frequência e a duração da mediatização para um desenvolvimento cognitivo adequado varia de indivíduo para indivíduo, de acordo com o nível genético de inteligência, características sensoriais, estabilidade emocional e apoios que dispõe;
7. A mediatização desajustada conduz à ausência de desenvolvimento cognitivo ou a um desenvolvimento inadequado e implica privação cultural e ineficiente aprendizagem familiar, académica e social;
8. Ao invés, a mediatização adequada pode conduzir a um melhor nível de desenvolvimento cognitivo e a aprendizagens mais eficientes ao nível social, escolar e familiar;
9. Mediar é função das famílias e dos professores que promovem a transferência de cultura entre gerações;
10. A falta de estimulação adequada da sociedade e da escola no desenvolvimento cognitivo pode ser compensada em idades mais avançadas, por meio de ensino cuidadosamente mediatizado;
11. Os pais podem ser impulsionadores do enriquecimento cognitivo dos filhos quando utilizam sistematicamente processos interativos.

A EAM permite-nos desenvolver nos alunos funções importantes que proporcionam melhores aprendizagens. Para tal, podemos usar as seguintes estratégias:

- **Selecionar estímulos** – o controlo dos estímulos quanto ao número e à sua complexidade permite níveis de atenção mais regulados;
- **Focar os detalhes** – ajuda a vincar os aspetos importantes numa situação;
- **Repetir a experiência** – permite ao aluno aprofundar/reapreciar experiências importantes;

- **Perceber e compreender semelhanças e diferenças** – ajuda os alunos a comparar atributos, propriedades, relações sequências, dimensões, antecedentes e consequências das experiências e reforça algumas operações mentais (categorização...);
- **Provocar a generalização** – auxilia os alunos a generalizar as experiências vividas e a projetá-las a outras situações (Fonseca, 2001, pp. 96,97).

Nas experiências bem planificadas, os docentes criam e escolhem atividades que permitem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre o próprio desempenho. Assim, as EAM devem:

1. Focar essencialmente os processos;
2. Colocar questões sobre o processo e inferir respostas corretas;
3. Solicitar justificação para as respostas certas ou erradas;
4. Imprimir motivação nas aprendizagens;
5. Utilizar estímulos intrínsecos e reduzir os estímulos extrínsecos;
6. Transferir princípios/valores sobre domínios de contexto familiar ou escolar;
7. Contar experiências novas;
8. Extrair regras e princípios das experiências do dia-a-dia;
9. Enfatizar a ordem e a previsibilidade das situações vividas;
10. Estabelecer hábitos lógicos e criar insatisfação perante situações de imprecisão, de incoerência e da falta de evidência lógica;
11. Aceitar os raciocínios corretos e corrigir respostas incoerentes ou incompletas... (Fonseca, 2001, p. 97)

Os cuidados nas interações com os alunos não se limitam a este elenco. Autores como Feuerstein (1980; Haywood, 1995 citados por Fonseca, 2001) referiam nas suas obras os conselhos para implementar a

aprendizagem mediatizada. Deles, selecionaram-se os mais importantes que se descrevem de forma sintética.

O docente deverá pretender a interação para provocar mudança cognitiva no aluno num diálogo e numa relação recíproca de modo a facilitar a transmissão cultural (**Intensionalidade**). Pretende-se que seja **Transcendente**, que a mudança supere a situação experiencial, seja possível relacioná-la a situações anteriores e a outras futuras, seja generalizável a outros contextos e provoque mudança cognitiva estrutural. A EAM deve ter **Significação**. O aluno deve compreender e ter conhecimento dos motivos porque está a fazer uma determinada atividade, só assim poderá investir os seus esforços na realização. Os docentes devem acreditar que os seus alunos são capazes, de tal modo que criem neles um verdadeiro **Sentimento de Competência**. Os docentes orientam o processo de realização das tarefas, aceitam as suas respostas e reforçam a sua realização de forma positiva. Assim, os docentes conseguem gerar maior empenho do aluno na realização das tarefas, que apliquem modos de pensamento adequados e resolvam problemas com maior eficácia. Por vezes os alunos precisam de aprender a controlar o seu comportamento (**Regulação do Comportamento**) e a concentrar a atenção no problema a resolver. Um dos lapsos mais frequentes nas tarefas intelectuais é a impulsividade com que os alunos respondem, não tendo sequer tempo para pensarem e elaborarem respostas corretas. Cientes deste fato, devem os docentes atuar de modo a evitar ao máximo essas respostas e criar ambientes afetivos que lhes garantam confiança, segurança e ajuda para obter as respostas corretas. Docentes e alunos partilham a procura de soluções para os problemas (**Participação Compartilhada**) a fim de efetivarem mudanças no desenvolvimento e no modo de pensar e refletir (Fonseca, 2001).

4 Ensino da Leitura

4.1 Aprender a ler e a escrever é possível. Porquê aprender a ler? É importante?

O domínio da leitura e escrita é um instrumento básico que prediz um bom desempenho em todas as áreas da vida das pessoas. A leitura é um dos instrumentos que permite o acesso à transmissão e aquisição de conhecimentos (Ferrando-Lucas, 2005).

Para educar alunos com II, os docentes baseiam-se no “carácter interactivo entre la persona discapacitada intelectual, estableciendo que el abordaje debe ser multidimensional, para poder delimitar las necesidades del discapacitado y establecer los recursos que precisa” (Gómez-Vela, 2003; p 93, citado por Ferrando-Lucas, 2005).

Como tal, é preciso garantir o acesso à escola, acautelar ao aluno diferenciação especializada ao nível de estratégias, de material didático, de equipamentos e de resolução de problemas de modo a facilitar a sua funcionalidade e participação na escola e na sociedade (Porter, 2009).

Com alunos com II é preciso adotar metodologias e técnicas que melhor permitam a realização pessoal, facilitem a inclusão escolar e social, melhorem o desempenho escolar e a sua qualidade de vida. Essa qualidade de vida passa pela autonomia que o domínio da leitura proporciona (Troncoso & Cerro, 2004).

A investigação de Both (1992 citado por Troncoso & Cerro, 2004) orienta a implementação de programas de aprendizagem da leitura e escrita em alunos com II. Essa investigação analisa as atitudes dos grupos de pessoas implicadas na aprendizagem da leitura e escrita, que são os profissionais, as famílias e os próprios alunos com NEE. Todos os grupos declaram que um programa de leitura com materiais específicos/apropriados para estes alunos, deve ser iniciado o mais

rapidamente possível, dando prioridade à compreensão e, que tal aprendizagem se justifica porque facilita o emprego e proporciona uma melhor aceitação social. Os mesmos autores afirmam que a leitura deve fazer parte do currículo e que, o programa não deve ser interrompido abruptamente, uma vez que estes alunos demoram mais tempo a alcançar os níveis médios alcançados pelas crianças da mesma idade.

O primeiro ciclo do ensino básico proporciona saberes essenciais, que garantem o sucesso educativo no restante percurso escolar e refletem a qualidade de vida e inclusão social de cada indivíduo (Salgueiro, 2002).

“Ler e escrever tornou-se uma exigência, quase como o alimento para saciar a fome. Privar o indivíduo do direito de aprender a ler e escrever é o mesmo que deixá-lo fora das interações sociais, é excluí-lo socialmente” (Menezes, 2009, p. 11).

4.2 Processo de Decifração

“Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo certas leis precisas, é compreender o conteúdo da mensagem escrita, é ser capaz de a julgar e de apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1974, p. 27 citado por Gonçalves, 1996). O leitor encontra motivação para desenvolver a sua capacidade leitora quando compreende a mensagem escrita. Este processo de compreensão inclui um conjunto de capacidades e conhecimentos (Sim-Sim, 2009).

Aprender a ler numa língua de princípio alfabético implica converter os grafemas/padrões visuais (letras e conjuntos de letras) em fonemas/padrões fonológicos dessa língua e vice-versa. Implica ter a noção de que tudo o que está escrito pode ser falado e tudo o que se diz pode ser escrito (Sim-Sim, 2009). Enquanto a compreensão e linguagem oral são consideradas usos primários da comunicação verbal e surgem com naturalidade, a aprendizagem da leitura e da escrita, são usos

secundários e necessitam de ensino explícito. Aprender a ler na língua materna é sempre mais fácil do que aprender a ler numa língua não materna. A mesma situação se verifica quanto à representação gráfica da língua. Ter-se-á de distinguir línguas de escrita alfabética de línguas de escrita ideográfica ou silábica. Nas línguas alfabéticas cada som é representado por uma letra ou conjunto de letras, nas línguas ideográficas ou silábicas cada símbolo representa uma palavra, uma sílaba ou um conceito. Com apenas alguns caracteres, que são as letras do alfabeto, podemos escrever qualquer palavra, o que consubstancia maior facilidade no ato de aprender a ler e a escrever nas línguas alfabéticas do que nas ideográficas ou silábicas, por estas necessitarem de um maior número de símbolos (Sim-Sim, 2009).

“O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 13). Este reconhecimento é o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a palavra escrita à sua forma oral, ou seja, converte os grafemas (letras ou conjunto de letras) em fonemas correspondentes às palavras dessa língua. Para decifrar a palavra escrita é necessário relacionar a sequência das letras com as sequências fonológicas da linguagem oral. É preciso ter pleno domínio das Regras de Conversão Grafema Fonema da língua em que se está a aprender a ler. Um bom leitor decifra automaticamente a palavra escrita e acede de forma eficiente ao significado das palavras. O reconhecimento automático das palavras escritas manifesta-se na rapidez com que se opera a recodificação fonológica e acede ao significado da palavra (Sim-Sim, 2009).

Consoante o conhecimento que o leitor tem da palavra, assim usa diferentes estratégias nessa decifração. Quando o leitor conhece a palavra, faz um reconhecimento rápido e global utilizando estratégias lexicais (**processo visual e direto**). Nos casos de palavras menos

frequentes ou desconhecidas, o leitor utiliza uma via indireta, perceptiva e ortográfica baseada nas regras de conversão grafema/fonema, convertendo uma sequência de grafemas numa sequência de fonemas que lhe permite identificar a palavra lida (**tradução fonológica**), estas são estratégias sublexicais (**processo perceptivo, ortográfico e indireto**). Estas duas vias de acesso ao léxico não constituem alternativa uma à outra, são estratégias complementares de um mesmo processo (Sim-Sim, 2009).

Na leitura de textos, o leitor hábil antecipa a palavra que se segue pelo contexto, reduzindo a dependência da tradução fonológica. Para tal, o leitor precisa de levar a cabo um processo interativo, coordenado e paralelo entre a pronúncia correta da palavra, o conhecimento do seu significado e a sua representação ortográfica (Sim-Sim, 2009). A automatização na identificação da palavra reduz tempo e esforço no processamento e permite aceder mais rapidamente à representação ortográfica. É através desta representação ortográfica que o som e o significado da palavra formam uma entidade com sentido próprio.

O leitor fluente utiliza estratégias lexicais de identificação das palavras, o que requer automatização das regras de conversão grafema/fonema. A frequência com que o leitor vê a palavra escrita determina a memorização ortográfica e a identificação das palavras familiares, sem apelar claramente aos sons que a compõem. O conhecimento das letras do alfabeto é indispensável na aprendizagem da leitura quer o leitor use estratégias lexicais ou sublexicais. O leitor hábil utiliza uma ou outra estratégia, consoante a situação com que se depara (Sim-Sim, 2009).

Decifrar um código escrito é percorrer um caminho em que o aluno se apropria de estratégias de leitura. O ensino da leitura necessita de ensino explícito, consistente e sistematizado por parte dos docentes que ensinam. Este ensino implica opções metodológicas que valorizam mais

as estratégias lexicais (métodos globais, reconhecimento automático e global das palavras) ou as sublexicais (métodos fônicos, conversão grafema/fonema). Ambas as estratégias são importantes e imprescindíveis na aprendizagem da decifração (Sim-Sim, 2009).

Antes da aprendizagem formal da leitura, os alunos já passaram por várias etapas. Segundo Ehri (1997), podem considerar-se as seguintes etapas na aprendizagem da leitura:

- Fase da leitura pré alfabética ou identificação lolográfica da palavra, desde os 3 anos de idade (ouvir ler histórias, folhear livros, reconhecer os nomes dos colegas escritos, as marcas de chocolate, de gelados...);
- Fase da leitura parcialmente alfabética, a criança identifica as palavras pela letra inicial, é comum no final do ensino pré-escolar (descoberta da existência das letras);
- Fase da leitura totalmente alfabética, ensino formal da decifração (regras de conversão grafema/fonema, identificação global da palavra).

Pretende-se que os alunos cheguem com rapidez à recodificação fonológica e acedam à atribuição de significado à palavra lida. Este reconhecimento é conseguido através de um trabalho metódico e bem planeado em três vertentes:

1. Identificação imediata e eficaz das palavras conhecidas;
2. A evocação da ortografia, ou seja, a soletração de palavras conhecidas;
3. Aptidão para descobrir o significado e a forma de produção das palavras conhecidas (Sim-Sim, 2009).

As opções metodológicas para o ensino da decifração baseiam-se nas características dos alunos (conhecimentos emergentes de leitura, conhecimento da língua em que está a aprender a ler, riqueza vocabular e o nível de consciência fonológica). Independentemente da metodologia privilegiada (estratégias mais fónicas ou estratégias mais globais) é

essencial uma combinação de ambas com uso de leitura de obras adequadas às idades que gerem nos alunos gosto de ler e vontade de aprender a ler. De acordo com Sim-Sim (2009) enunciamos as linhas orientadoras em que se deve basear o ensino da decifração:

- Deve ocorrer em contexto real de leitura (deve permitir ao aluno ler histórias e não ser uma sequência repetitiva de exercícios mecânicos);
- Deve basear-se nas experiências e conhecimentos dos alunos sobre a linguagem escrita (funções da escrita, estrutura gráfica que rege e orienta a linguagem escrita);
- O ensino das regras de correspondência grafema/fonema deve-se apoiar na consciência fonológica e fonémica;
- O ensino das regras de correspondência grafema/fonema deve ser nítido, direto e transparente (facilitando o treino e trabalho com colegas);
- Deve contemplar e sistematizar o reconhecimento de padrões ortográficos (prefixos, sufixos, dígrafos, ditongos...);
- Deve fomentar a leitura de palavras frequentes (para que reconheça rápida e automaticamente as palavras);
- Deve estar articulado com práticas de expressão escrita.

O ensino da decifração deve ser motivador e eficaz. É por este motivo que esse ensino deve ocorrer em **situações reais de leitura**. Os contextos com material escrito (livros, revistas, jornais) devem ser atrativos tanto na escola como na família porque facilitam a aprendizagem. Os alunos devem ouvir ler e comentar com os adultos o que ouvem ler.

A aprendizagem da decifração deve ter por base os **conhecimentos prévios que os alunos** já têm sobre a linguagem escrita, como o manusear e folhear livros, orientação gráfica da escrita, a sensibilidade para os sons (capacidade de separar sílabas ou não, produzir rimas...). O ensino da correspondência grafema/fonema baseia-se na **consciência**

fonológica, ou seja, na capacidade que o aluno tem de identificar e manipular os sons da língua. Neste aspeto, Sim-Sim (2009) diz-nos que:

- Saber juntar os sons da fala (fonemas) é importante para decifrar palavras;
- É mais simples reconhecer e segmentar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades intrassilábicas e fonemas;
- A divisão fonémica e a reconstrução de palavras por junção de fonemas são deveras importantes e determinam o desenvolvimento da consciência fonémica;
- A capacidade de soletrar as letras de uma palavra procede da capacidade de segmentar oralmente palavras e sílabas e
- A eficiência na aprendizagem da decifração aumenta à medida que o aluno relaciona os fonemas com os grafemas.

O ensino das **Regras de Conversão Grafema/Fonema** deve ser claro, direto e explicitamente ensinado aos alunos com todo o treino necessário na consolidação do princípio alfabético, da correspondência do som inicial com a letra, do reconhecimento dos nomes das letras e da sua ordem alfabética, com o relacionamento de letras maiúsculas, minúsculas, impressas e manuscritas e, por fim, com a automatização do processo de correspondência fonema/grafema.

Ensinar a **identificar padrões ortográficos** (sequências de grafemas com as regras ortográficas de uma língua: dígrafos, ditongos orais e nasais, prefixos, sufixos...) é importante e interfere na rapidez com que os alunos reconhecem a palavra escrita. Memorizar a **imagem global de palavras frequentes**, ou seja, a sequência das letras nas palavras facultada aos alunos aceder com maior facilidade ao significado do que está escrito. Consoante se avança na aprendizagem da decifração e que algumas palavras são frequentemente lidas, o aluno vai construindo um

léxico visual ortográfico que lhe permite aceder automaticamente ao significado da palavra. Para construir este léxico visual ortográfico é necessário treino sistemático para memorizar a ortografia das palavras frequentes, palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não instantânea, para identificar globalmente a escrita de palavras usuais e do reconhecimento de palavras por analogia ortográfica (Sim-Sim, 2007).

Importante e, por fim, é imprescindível **aliar** atividades de **expressão escrita** à aprendizagem da **decifração**. É essencial que estas aprendizagens se consubstanciem em atividades num todo lógico e com significação para os alunos de modo que compreendam o que estão a fazer e porque estão a fazer.

4.3 O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica

Quando os alunos entram no ensino básico, quase sempre sabem segmentar oralmente a linguagem em sílabas, mas não nos elementos básicos de representação da escrita, ou seja, no som das letras. A aprendizagem da leitura num código alfabético implica recorrer a competências cognitivas que permitam isolar e segmentar de forma consciente os sons da fala representados pelas letras isoladas. Esta aprendizagem envolve a transferência de unidades do oral para a escrita, a que a escola deve corresponder facultando treino metódico, desenvolvendo os aspetos fónicos da língua e promovendo a **consciência fonológica** (capacidade de manipular as unidades da linguagem oral), que deve anteceder a aprendizagem das unidades do princípio alfabético. Um trabalho sistemático de desenvolvimento da consciência fonológica é uma medida de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Esse trabalho deve incidir tanto na percepção da fala, como na sua produção e deve caracterizar-se por ser sistemático e consistente

permitindo uma verdadeira estimulação da linguagem oral e desenvolvimento da consciência fonológica (Freitas & Alves, 2007).

Para as autoras Freitas e Alves (2007), quando falamos de consciência fonológica referimo-nos a três situações distintas:

- Consciência silábica (isolar sílabas numa palavra);
- Consciência intrassilábica (isolar unidades dentro da sílaba);
- Consciência fonémica ou segmental (isolar os sons da fala).

Algumas vezes é ainda necessário trabalhar a consciência da fronteira entre palavras, pois muitas vezes os alunos apresentam uma partição das palavras não correta que se evidencia na escrita, mas passível de ser corrigida desde que os docentes estejam atentos. Sabemos que o desenvolvimento da **consciência silábica** antecede, cronologicamente, o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas inferiores. As consciências intrassilábica e a fonémica são de desenvolvimento mais lento. A **consciência intrassilábica** é a capacidade dos alunos separarem/manipularem os grupos de sons dentro da sílaba (prato, separar p de r). Para ser treinada podem realizar-se exercícios de substituição de fonemas para criar novas palavras. À entrada no ensino básico grande parte dos alunos não apresentam suficiente desenvolvimento da **consciência fonémica**. Esta desenvolve-se simultaneamente com a aprendizagem da leitura, sendo dois processos que se desenvolvem mutuamente (Freitas & Alves, 2007).

Para Freitas e Alves (2007), a aprendizagem da consciência fonológica deve iniciar-se pela aprendizagem da consciência silábica, por ser a que quase todos os alunos possuem naturalmente e a que se encontra mais desenvolvida aquando da entrada na escola. Só depois, deve seguir-se a aprendizagem das consciências intrassilábica e fonémica. Todos estes tipos de consciência fonológica devem ser estimulados e treinados em

contexto escolar e devem acontecer antes e durante a aprendizagem do código alfabético. Algumas das capacidades fonológicas ocorrem naturalmente, como por exemplo, distinguir o português europeu do português brasileiro. Nesta perspetiva a consciência fonológica manifesta-se de forma implícita referindo-se à sensibilidade e à capacidade de jogar com os sons da língua. Esta forma de consciência fonológica implícita precede a consciência fonológica de forma explícita (capacidade de analisar os sons e as estruturas que integram a língua).

Quando os alunos entram na escola apenas têm acesso à lembrança auditiva das palavras, enquanto um adulto alfabetizado processa em simultâneo a sequência fónica da palavra e a sua representação gráfica. As linguagens oral e a escrita têm funcionamentos diferenciados, sendo que a oral prevalece relativamente à escrita. Os alunos necessitam de aprender a relacionar a variedade oral na uniformidade da escrita. Com atividades e estratégias diversificadas devem os docentes desenvolver nos alunos a consciência de que a linguagem oral é autónoma em relação à linguagem escrita, mas que estabelecem relações entre si (Freitas & Alves, 2007). Sendo a linguagem oral a que prevalece nos nossos alunos, devem os docentes optar por metodologias que tendo como ponto de partida o fonema, conduzam à sua representação na escrita pelo grafema correspondente (Freitas & Alves, 2007).

Os exercícios diários de consciência fonológica com estruturas similares, mas de conteúdo diferenciado, promovem e consolidam o processamento e o funcionamento explícito da consciência fonológica. Este “treino” deve priorizar o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a apreensão e produção oral (Freitas & Alves, 2007). Estas autoras sugerem que a grafia seja introduzida quando os alunos já possuam boas capacidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas da

oralidade e que se aumente a complexidade das atividades e das estruturas a trabalhar. Iniciar-se-á por exercícios de treino da discriminação auditiva a que se deve seguir, então, o desenvolvimento da consciência fonológica nas suas três variantes, a consciência da palavra, a consciência silábica e a consciência fonémica ou segmental.

4.4 Compreensão de Textos

A compreensão exige um ensino explícito e muito sistematizado por parte dos docentes e vontade de aprender por parte do aluno. Pretende-se que os alunos se apropriem de estratégias de monitorização da leitura que lhes facilitem prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação contida nesses textos. Compreender é atribuir um significado ao que se lê, sejam palavras, frases ou textos. Esta compreensão é condicionada ou favorecida pelo conhecimento que o leitor tem sobre o tema em questão. Conversar previamente com os alunos sobre o assunto do texto e alargar intencionalmente e explicitamente o vocabulário dos mesmos é imperativo para a compreensão do mesmo. O processo de compreensão da leitura desenvolve-se com estratégias pedagógicas que promovem o conhecimento linguístico dos alunos e ampliam as vivências e conhecimento que têm do mundo (Sim-Sim, 2007).

Rumo à compreensão da leitura é necessário desenvolver a fluência com que um texto é lido e isto implica precisão, rapidez e expressividade. Para alcançar um bom nível de compreensão da leitura, segundo Sim-Sim (2007), os docentes terão de desenvolver atividades e estratégias que confluam nas seguintes vertentes:

- Eficiência na rapidez e precisão no reconhecimento das palavras (automatização na identificação das palavras);
- Conhecimento da língua de escolarização (riqueza vocabular);
- Experiência pessoal de leitura;

- Vivências/conhecimento do mundo e a comunicação verbal dessas experiências.

Há uma relação muito estreita entre a língua que usamos para comunicar e as experiências e vivências que temos. O conhecimento linguístico permite estruturar e organizar o que pensamos (Sim-Sim, 2007).

O ensino da compreensão da leitura abrange um amplo plano de intervenção pedagógica que orienta para a aprendizagem da leitura, para a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, para a estimulação de comportamentos de bons leitores e para o conhecimento que têm da vida e do mundo (Sim-Sim, 2007). Esse plano inicia quando o aluno explora o sentido de textos e histórias que ouve, continua com o ensino da decifração e perdura ao longo de toda a escolaridade, num progresso em constante evolução. Apreender o sentido global do texto, identificar o tema principal, localizar a informação pretendida, distinguir ficção de não ficção, sintetizar pequenos textos, ler pequenas obras adequadas à sua idade etária, são apenas alguns dos objetivos a atingir no primeiro ciclo do ensino básico (Sim-Sim, 2007).

A diversidade na tipologia de textos (informativos, ficção narrativa, poesia, instruções, textos epistolares, biografias, listagens) é deveras importante, determina diversos objetivos de leitura e mobiliza diversas estratégias de compreensão. Essa diversidade possibilita desenvolver mais capacidades de compreensão da leitura e alargar intencionalmente objetivos de leitura, como seja: obter informações, usar a leitura como recreação, gostar da sonoridade da linguagem poética, realizar jogos, receitas seguindo instruções, conhecer a vida de alguém e aceder a informações de listas, horários. Os alunos devem mobilizar estratégias de compreensão adequadas a cada tipo de texto (Sim-Sim, 2007).

As estratégias de compreensão são como instrumentos que os alunos utilizam para melhorar a compreensão do que lêem, qualquer que seja o tipo de texto. Devem desenvolver-se em dois patamares: estratégias trabalhadas pelo docente e o modo de as operacionalizar pelos alunos. Ocorrem em três momentos especiais: antes da leitura dos textos, durante a leitura e depois dessa leitura (Sim-Sim, 2007).

Antes de iniciar a **leitura** o docente explica o que pretende com a leitura do texto, trabalha anteriormente os conhecimentos sobre o tema em questão e antecipa os assuntos abordados no texto com base no título, nas imagens, no índice, etc. Neste momento o aluno deve:

- Saber para que vai ler aquele texto;
- Rever o que já sabe sobre o assunto;
- Observar título e imagens e pensar no que eles lhe fazem lembrar;
- Averiguar que informações se podem retirar do índice e ver que pistas se podem descobrir no texto.

Antes de iniciar a leitura o aluno verifica se sabe, o porquê da leitura que irá fazer, se pelo título percebeu qual o assunto tratado e afere se já fez a revisão desse assunto. Estas situações controlam-se com o preenchimento de fichas ou listas de verificação pelos alunos (Sim-Sim, 2007).

Durante a leitura o docente procede a uma leitura selectiva, desenvolve imagens/mapas mentais (fazer associações, sensações, sentimentos, sabores...), procede a sínteses à medida que avança na leitura, descobre pelo contexto (ou usando dicionários, enciclopédias) o significado de palavras desconhecidas, explana partes do texto, sublinha e toma notas enquanto lê. Durante a leitura, deverá o aluno:

- Questionar-se sobre o que deve ler com mais atenção, o que pode ler mais depressa, o que não vai precisar de ler e o que precisa de reler.

- Descobrir qual a informação mais importante em cada parágrafo e sintetizá-la em poucas palavras;
- Descobrir o significado de uma palavra pelo contexto, com as pistas que estão antes e depois dessa palavra e, em alternativa, usar o dicionário;
- Questionar-se que informação destacar, que notas tomar de modo a relembrar a informação pretendida (Sim-Sim, 2007).

Depois da leitura o docente formula questões e responder, compara as previsões feitas com o conteúdo do texto, discute com os alunos o que se leu e relê o texto. Já o aluno deverá:

- Consciencializar-se do que aprendeu com a leitura do texto;
- Reter as ideias mais importantes;
- Confrontar as suas previsões com o conteúdo;
- Verificar o que precisa de perguntar ou transmitir aos colegas;
- Verificar o que precisa de reler para perceber melhor (Sim-Sim, 2007).

Depois da leitura procede-se à auto verificação da compreensão preenchendo fichas com itens adequados ao momento (Sim-Sim, 2007).

O ensino da compreensão de textos desenvolve no aluno capacidades metacognitivas que lhe permitem transferir informação e aplicar as estratégias aprendidas a novas situações de leitura, de modo a autonomizar a compreensão à medida que prossegue na leitura do texto. O leitor hábil, para além da decifração, mobiliza chaves de interpretação que abarcam conhecimentos extratextuais, a perceção que a ilustração contém informação complementar, o uso de processos de inferência e de análise de contextos figurados no reconhecimento de ideias e sentimentos implícitos (ironia, humor...) (Hancock, 1999, citado por Sim-Sim, 2007). Conforme o tipo de texto que se apresenta, o aluno conhece e seleciona as estratégias adequadas de acordo com a finalidade da leitura. Esta aprendizagem requer, na grande maioria dos casos, um ensino explícito.

O docente explica, mostra e ajuda a praticar o uso das estratégias em causa, de acordo com o tipo de texto (Sim-Sim, 2007).

Na leitura de **textos informativos** o aluno precisa de fixar os aspetos mais importantes da informação, relacioná-los com o que já sabe sobre o assunto de modo a completar/reformular/modificar os seus conhecimentos. Ensinar a compreender textos informativos é o mesmo que desenvolver estratégias que favoreçam:

- A identificação do tema principal e o seu desenvolvimento;
- A seleção dos aspetos mais importantes da leitura em questão;
- O reconhecimento do tipo de texto a fim de melhor o compreender lembrar e verbalizar o que foi lido (Sim-Sim, 2007).

Essas estratégias devem contemplar um conhecimento preliminar sobre o tema, o conhecimento do vocabulário específico existente no texto, o desenvolvimento de estratégias que permitam uma visualização da estrutura do texto e das conexões entre as várias ideias referidas, um processo de questionamento apontando à construção de um modelo intelectual do texto e a síntese da informação expressa (Sim-Sim, 2007).

Textos narrativos são descrições de acontecimentos fundados em experiências reais ou ficcionadas escolhidas por quem escreve ou conta e escritos com uma determinada organização ou estrutura. Visam a recreação de quem ouve ou lê e pretendem fomentar respostas emocionais nas pessoas que leem ou ouvem essas narrativas. Como componentes do texto narrativo referimos as personagens (com objetivos e fundamentos para realizar determinadas ações), os contextos espaciais e temporais onde se desenrolam os acontecimentos, as situações (dificuldades, complicações) que envolvem a personagem principal e a sucessão de episódios com uma organização que culmina na resolução das situações difíceis (Sim-Sim, 2007).

A compreensão de textos narrativos envolve trabalhar pequenas histórias, novelas e obras adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças, para promover o desenvolvimento do raciocínio dedutivo, a análise das ações, a antecipação dos acontecimentos, a previsão das consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto em questão. O ensino da compreensão de textos narrativos abarca estratégias:

- Que contemplem a compreensão global do texto ou de partes específicas (capítulos, parágrafos, frases) e das interligações entre essas partes;
- Que desenvolvam a compreensão entre o exposto no texto e as experiências do aluno;
- Que permitam uma análise do modo como se organizam e formam os capítulos e os parágrafos, como se expõe a passagem do tempo, como são as personagens;
- Que analisem o tema principal, as personagens principais, as ações mais importantes e os pormenores;
- Que considerem todos os elementos da narrativa (acontecimentos, personagens, contextos espaciais e temporais, conflitos e sua resolução);
- Que examinem o sentido mais profundo do texto, com discussões coletivas, de modo que os alunos aprendam acerca da vida, deles próprios e da importância da leitura (Sim-Sim, 2007).

Para promover o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos é importante a leitura e a representação de **textos de teatro**. Interiorizar diálogos numa atividade coletiva de dramatização fomenta e desenvolve os processos autorreguladores o discurso interior dos alunos, aprofunda a compreensão do texto e desenvolve a expressividade da leitura oral. A repetição da leitura em voz alta permite melhorar a rapidez do processamento e os aspetos relativos à entoação, às pausas e ao ritmo dessa mesma leitura. Estes aspetos dão à leitura oralizada as características

da linguagem falada. Este tipo de leitura é mais atrativa acompanhada de gestos e movimentos ajudando a memorizar os textos. A leitura oralizada melhora a fluência e a expressividade (Sim-Sim, 2007).

O ensino de estratégias para compreender a leitura de textos de teatro implica explicar os sinónimos das palavras desconhecidas dos alunos, praticar a leitura oralizada do texto (ler e ouvir os outros a ler, recitar com entoação e movimentos) e memorizar passagens do texto (Flinn, 2005, citado por Sim-Sim, 2007). Essas estratégias incluem a exploração da compreensão do texto e da prática cénica (vocabulário, personagens, interação entre personagens...), a leitura oralizada pelos alunos (treino das falas, entradas, treino da voz, de expressões e gestos), a recitação e a leitura em coro (Sim-Sim, 2007).

A **poesia** desenvolve o gosto pela sonoridade/melodia da língua e pelo uso da linguagem poética e simbólica. Ensinar a ler poesia abarca:

- Ler poesia;
- Compreender poemas;
- Treinar a leitura em voz alta e em coro;
- Decorar e recitar poesias;
- Explorar ritmo e sonoridades;
- Desenvolver o raciocínio metafórico.

A leitura de poemas desenvolve a fluência e a expressividade da leitura, contribuindo para melhorar a compreensão dos textos referidos e também de outros tipos de texto. Quando se pretende ensinar estratégias para melhorar a compreensão de poesias é necessário:

- Escolher o tema;
- Proceder a uma leitura modelo;
- Praticar a leitura e releitura em coro pelos alunos e pelo professor;
- Explicitar o significado das palavras presentes e seu segundo sentido;

- Identificar os pontos importantes no que se refere ao conteúdo e à forma;
- Associar sensações, sentimentos e emoções;
- Questionar o autor sobre o sentido do poema verificando o uso de repetições ou expressões;
- Realizar atividades variadas (ver rimas, paráfrases, significados...);
- Proceder à leitura partilhada pelos alunos;
- Memorizar e recitar a poesia;
- Organizar coletâneas de poemas eleitos pelos alunos (Sim-Sim, 2007).

Na perspetiva da mesma autora, abordam-se os **textos instrucionais** com informação disposta de variadíssimas maneiras, (esquemas, listas, diagramas, tabelas ou simples frases e palavras) com funções explicativas que orientam as tarefas diárias. A sua compreensão mobiliza vários processos cognitivos, sendo a atenção seletiva um dos mais requisitados. A compreensão destes textos implica selecionar, destacar, isolar, agrupar e categorizar. Consultar listas telefónicas, procurar moradas, preencher impressos, seguir as instruções para colocar em funcionamento eletrodomésticos, fazer uma receita culinária, ler regras de um jogo e proceder como indicam são ações implica movimentar cognitivamente uma série de estratégias. A compreensão da leitura de instruções implica:

- Saber o objetivo final da tarefa;
- Ler por ordem cada etapa de instruções;
- Executar por ordem cada etapa;
- Rerler cada instrução sempre que houver incertezas;
- Por fim, averiguar se houve sucesso e se foi alcançado o objetivo pretendido.

PARTE II – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5 Metodologia

Tal como os espaços escolares não foram edificados para atender alunos em cadeiras de rodas, também não estão adequados para receber alunos com II nas turmas do ensino regular (Mantoan, 1998). A educação, encarada numa perspectiva sociocultural, conduz a processos escolares cada vez mais apoiados nas teorias socio construtivistas em que a aprendizagem assume um carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo e o ensino surge como um processo estruturado e orientado em diversos apoios e suportes (Coll, 2004; Pontecorvo, 2003; Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 2005).

Comparando diferentes métodos de aprendizagem (cooperativo, competitivo e individualista), obtém-se uma tendência para maior eficácia da aprendizagem cooperativa, quando se pretende sucesso educativo, em detrimento da competitiva ou individualista e que uma maior diversidade de alunos potencia mais e melhores processos de cooperação que facilitam níveis mais elevados de desenvolvimento nos alunos (Johnson & Johnson, 1998, citado por Gaitas & Morgado, 2010).

5.1 Objetivos e opções metodológicas

O **objetivo geral desta intervenção educativa** foi melhorar as competências de leitura de um aluno com II que se encontrava a aprender a ler na sua língua materna, a Língua Portuguesa (língua de princípio alfabético)

Com este trabalho pretendeu-se desenvolver os seguintes **objetivos**, distribuídos em duas vertentes: a decifração e a compreensão.

Na vertente da **decifração** planeou-se:

1. Desenvolver a consciência fonológica;
2. Continuar a ensinar a correspondência fonema/grafema;
3. Contribuir para que o aluno identifique padrões ortográficos;

4. Contribuir para que o aluno reconheça automaticamente palavras frequentes.

Certos de que uma boa aprendizagem da decifração promove e potencia a **compreensão** do texto escrito, **pretendeu-se** intervir de um modo mais formal, e em simultâneo, para que o aluno fosse capaz de:

1. Apreender o sentido global de um pequeno texto;
2. Identificar o tema central;
3. Localizar informações de modo a responder a um questionário.

Esta intervenção foi realizada com um aluno de 10 anos com II, a frequentar o 4º ano, utilizando uma metodologia assente na pedagogia mediatizada proposta por Vigotsky.

Pretendeu-se desenvolver a capacidade de leitura do aluno com os conhecimentos científicos de como se aprende a ler e de como se deve ensinar a ler disponíveis na nossa comunidade científica, aliados à metodologia “experiências de aprendizagem mediatizada” (EAM), fomentando, a qualidade da leitura de modo a que lhe seja útil e lhe promova melhor inclusão social. Face à II desse aluno, previa-se um processo lento, mas possível, desde que muito sistematizado. Neste trabalho apenas se focaliza a componente da leitura.

Apostou-se numa intervenção educativa mais profunda e sistemática ao nível da leitura porque eram evidentes, no aluno, os esforços e o interesse por esta aprendizagem. Escolheu-se esta metodologia, EAM, por se adequar às dificuldades cognitivas apresentadas pelo aluno, dando possibilidade à docente de intervir quando eram sentidas essas dificuldades e de, simultaneamente, estimular as capacidades cognitivas menos desenvolvidas que se encontravam em situação emergente e que eram necessárias para consolidar essa aprendizagem. Pretendeu-se que a ZDP se transformasse em NDR e se criassem novas ZDP.

Tratou-se dum estudo de caso de sujeito único com recurso a um plano tipo A-B-A.

5.2 Procedimentos

A intervenção concretizou-se em três fases. Na **Fase A** avaliou-se a “a condição de base” em que o sujeito se encontrava com vista à planificação da intervenção.

Na **Fase B** concretizou-se a intervenção educativa realizada pela docente de Educação Especial. Esta intervenção consistiu em ensinar a ler utilizando metodologias de EAM. Esta Fase decorreu durante ao ano letivo de 2010-2011.

Nas **Fases C** (após a intervenção educativa) avaliaram-se os progressos do aluno no domínio das capacidades de leitura em dois momentos diferentes.

Na avaliação da situação pedagógica inicial e na situação de pós-teste utilizou-se a Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura “DECIFRAR” ao nível da decifração da leitura e o Teste de Idade de Leitura (TIL) com maior incidência ao nível da compreensão.

5.3 Caracterização do Aluno

O aluno alvo da intervenção educativa frequentava o primeiro ciclo do ensino básico, matriculado no 4.º ano de escolaridade e tinha beneficiado de um ano de adiamento na entrada da escolaridade obrigatória.

O aluno foi avaliado com base na CIF e encaminhado educativamente nessas linhas orientadoras. Os resultados da avaliação indicaram ao nível das estruturas e funções do corpo, um quadro deficitário de desenvolvimento cognitivo que foi traduzido numa deficiência completa ao nível das funções intelectuais e das funções cognitivas de nível superior. Apresentava dificuldades moderadas na concentração da atenção por interromper as suas atividades e dispersar-se com outras

situações, que por vezes se desenvolvem ao seu redor. No que se refere às capacidades de ler e escrever as suas dificuldades eram graves porque a lentidão na decifração dificultava bastante a compreensão e a interpretação de textos ainda que simples. Esse grau de dificuldade verificava-se também na escrita tanto ao **nível ortográfico, como semântico** (na organização das suas ideias). O aluno lia palavras muito simples, raramente com mais de duas sílabas e lia pequenas frases com essas palavras, mas num processo lentificado e sem as pausas e a entoação devidas. Apresentava uma escrita indecifrável. Na capacidade de calcular, manifestava dificuldade moderada por não utilizar todas as operações, não havendo condições para introduzir a divisão. Contudo já utilizava algumas estratégias de cálculo mental simples e básicas. Quanto à resolução de problemas considerou-se uma dificuldade grave por implicar o domínio do cálculo e a compreensão de enunciados.

Na tomada de decisões mantinha a dificuldade grave, porque muito poucas vezes o aluno tomava as melhores decisões perante as tarefas e os problemas que lhe surgiam, não tendo noção das consequências dos seus atos. Perante a necessidade de execução de uma tarefa única e simples e de executar a sua rotina diária, o aluno necessitava de ser orientado não sendo autónomo nessa realização, não se organizava em função do horário escolar nem em relação à atividade da turma, por tais motivos consideraram-se dificuldades moderadas. Na realização de tarefas múltiplas a dificuldade foi considerada grave, porque grande parte das vezes, não as finalizava e quando o fazia era com ajuda da professora.

Na fala apresentava dificuldade moderada. Ainda tinha dificuldade na pronúncia correta de algumas palavras, apresentava um discurso elementar com frases incompletas sem concordâncias sintáticas e

dificuldade em expressar fatos e contar histórias. A conversação surgia com um qualificador grave porque não mantinha diálogos consistentes.

Relativamente aos cuidados pessoais aparecia com falta de cuidados ao nível da higiene pessoal e da roupa que usava, situação esta, que se considerou ser de dificuldade moderada. Nas interações interpessoais básicas encontrou-se um qualificador ligeiro por haver algumas situações a necessitar ainda de alguma orientação.

A vida comunitária do aluno, não era de total inclusão, por isso, a atribuição do qualificador de dificuldade ligeira, contudo funcionava melhor quando se integrava com alguns dos avós.

O aluno necessitava de medicação diária, essencial para a sua qualidade de vida, pelo que foi considerado um facilitador moderado.

Ao nível da educação escolar a dificuldade foi considerada grave, uma vez que o aluno não acompanhava o programa nacional para a faixa etária em que se encontrava matriculado. Só concluía tarefas simples com apoio sistemático das Docentes. Os produtos e tecnologias de apoio para a educação foram qualificados com um facilitador moderado porque permitem metodologias diferenciadas e aumentam a motivação e o empenhamento perante as aprendizagens necessárias.

Ao nível dos apoios e relacionamentos da família próxima existia bom relacionamento entre todos, apoiavam nas atividades escolares, como tal, considerou-se um facilitador moderado.

Os apoios e relacionamentos de profissionais da saúde e professores apresentaram-se colaborativos na orientação da família e na educação do aluno sendo considerados facilitadores moderados. As atitudes dos membros da família próxima consideraram-se facilitador moderado, porque acompanhavam o aluno às devidas consultas, sendo responsáveis e tendo atitudes e decisões assertivas.

5.4 Instrumentos

A Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura “DECIFRAR” é um teste de proficiência na decifração de palavras. A prova avalia a leitura oral de palavras com grau crescente de dificuldade ao nível da decifração, identifica as dificuldades do aluno na discriminação fonética e na pronúncia dessas palavras. A prova não avalia a compreensão do que é lido, no entanto, a facilidade com que o aluno é ou não capaz de ler as palavras é um indicador do nível de compreensão (Salgueiro, 2002).

A “DECIFRAR” é uma prova portuguesa, para alunos com idades entre os seis e os treze anos que consiste na decifração de palavras de dificuldade crescente. Os resultados relacionam a idade cronológica com a “idade de leitura” permitindo o cálculo de um coeficiente de leitura. Esse coeficiente quando igual a 100 indica uma idade de leitura correspondente à idade cronológica. Resultados abaixo de 100 indicam uma capacidade de leitura abaixo do esperado para a sua idade cronológica e resultados superiores indicam uma capacidade leitora superior ao esperado para a sua idade.

Usou-se a versão definitiva que consta no CD para a avaliação da capacidade leitora, que possui duas versões paralelas equivalentes, quanto ao nível de dificuldade (Versão A e Versão B). Cada versão possui um conjunto de palavras para cada idade (para a série de 6 anos apresenta 9 palavras, para as séries de 7, 8, 9, 10 e 11 anos apresenta séries de 10 palavras cada) com grau de dificuldade crescente. Existem várias palavras que aparecem repetidas em diferentes idades tendo sido consideradas discriminativas nessas idades (Salgueiro, 2002). As palavras que constituem as duas versões são distintas e não se repetem entre as versões. Está informatizada em CD que se instalou num computador. A prova inicia com a escolha/opção da versão A ou B, com

a identificação do aluno, com o registo da sua data de nascimento e com o registo do nome do avaliador. Inicia pelas palavras mais simples progredindo até às palavras mais complexas. Após a leitura de cada palavra o avaliador regista, informaticamente, se o aluno obteve sucesso ou insucesso. Se houver insucesso é necessário registar o tipo de erro cometido pelo aluno na leitura da palavra em questão. A prova permite registar os seguintes tipos de erros: substituição, plural, género, acentuação, inversão, invenção, adição, omissão ou outros que se poderão discriminar no local das observações. Este processo repete-se sempre que se verifiquem erros na leitura das palavras apresentadas. Ao fim de dez erros a prova permite-nos optar por terminar ou continuar na aplicação. Após o término da prova, o próprio programa faz o resumo dos erros cometidos, calcula a idade de leitura, a idade cronológica e o quociente de leitura através da seguinte fórmula:

Quociente de Leitura= (Idade de Leitura x100):Idade Cronológica.

Salgueiro (2002) considera que esta prova poderá ser válida para alunos com 10 anos ou mais que mantenham dificuldades na leitura e escrita.

Como a prova DECIFRAR não avalia a componente da compreensão da leitura, utilizou-se o TIL por englobar as duas componentes (decifração e compreensão) incidindo sobretudo na compreensão.

O TIL é uma adaptação do teste Lobrot L3 (1973) que permite avaliar se o nível de leitura de um aluno corresponde à sua idade cronológica. O teste é formado por um conjunto de frases isoladas e incompletas que o aluno lê em silêncio e completa sublinhando a palavra certa num grupo de cinco. O TIL apresenta quatro frases de treino e trinta e seis experimentais. O aluno tem de recorrer às suas competências de decodificação e compreensão (Sucena & Castro, 2009). O TIL apresenta quadros referenciais de percentis diferenciados dependendo do sexo.

6 Gestão da intervenção educativa

Este projeto foi realizado no ano letivo 10/11. A gestão foi orientada pela Docente de Educação Especial e dividiu-se em três fases.

A **Fase A** decorreu em novembro de 2010 e janeiro de 2011. Nesta fase averiguou-se a condição base que conduziu à intervenção educativa na aprendizagem da leitura. Avaliaram-se os níveis de leitura do aluno utilizando os instrumentos atrás descritos. A decifração avaliou-se em novembro com a DECIFRAR e a compreensão em janeiro com o TIL.

A segunda fase, **Fase B**, decorreu entre novembro de 2010 e junho de 2011 consubstanciou a intervenção educativa, ou seja, o desenvolvimento de atividades promotoras da aprendizagem da leitura, através de EAM.

Na **Fase C** (junho 2011 e junho 2012) realizaram-se novas avaliações a fim de verificar quais os progressos na aprendizagem da leitura. Nesta avaliação utilizaram-se os mesmos instrumentos da Fase A, a fim de identificar as alterações e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Posteriormente compararam-se e analisaram-se os resultados obtidos.

Por fim, chegou o momento das discussões, conclusões, predições e sugestões relativamente a novas intervenções educativas.

Agora apresentam-se os procedimentos tidos em conta nas Fases A e C.

Instalou-se o programa do CD no computador com a prova DECIFRAR. Nas duas Fases avaliativas respeitaram-se as orientações de Salgueiro (2002) para a avaliação da capacidade leitora com a prova DECIFRAR e procedeu-se à avaliação como se de um jogo se tratasse. Após a leitura de cada palavra pelo aluno, a docente registou o sucesso ou insucesso dessa leitura. Ao fim de dez erros, o programa permite optar pelo fim da aplicação ou pela sua continuidade. No caso, optou-se por terminar a prova. Com o conhecimento existente do aluno e das palavras que se

seguiram, considerou-se não trazer benefícios em termos de resultado final. Esta situação verificou-se no pré e no pós teste.

Na Fase A utilizou-se a prova DECIFRAR, na sua versão A.

Na Fase C (junho de 2011), quando se procedeu-se à recolha de dados para avaliar a eficácia da intervenção educativa utilizou-se novamente a versão A da prova DECIFRAR. Como os resultados foram surpreendentemente muito bons (**Quadro 3, Anexo 3**) pretendeu-se certificar de que não estariam de algum modo viciados pelo conhecimento que o aluno tinha da prova aquando da situação de pré teste. Então, resolveu-se avaliar novamente dois dias depois, utilizando agora versão B da prova.

A DECIFRAR permitiu-nos registar a **capacidade leitora inicial e final** do aluno em “idade de leitura” que puderam objetivar as evoluções conseguidas na aprendizagem da leitura (Salgueiro, 2002).

Os resultados da prova DECIFRAR permitiram-nos uma melhor consciencialização da situação educativa do aluno em termos de decifração da leitura. Como a decifração é imprescindível no processo de compreensão da mesma, avaliou-se também nível da compreensão e decodificação utilizando o TIL (Sucena & Castro, 2009) em dois momentos diferenciados, tal como se fez com a DECIFRAR. De acordo com as instruções, este foi administrado na turma do aluno na situação de pré teste. Explicou-se o teste e exemplificou-se com as frases de treino. Na situação de pós teste procedeu-se de igual modo, mas numa aplicação individual. Em ambos os casos foi respeitado o tempo previsto pelo autor para a realização do mesmo (5 minutos).

6.1 Fase A

Em novembro 2010 avaliou-se a capacidades de leitura do aluno com recurso à prova DECIFRAR. O resultado identificou uma idade de leitura

de 81 que, relacionada com a sua idade cronológica (10.3 anos) evidenciou um quociente de leitura de 78. Esta avaliação apresentou insucessos caracterizados por 13 omissões, 12 acentuações indevidas, 9 substituições, 3 inversões e 1 invenção (**Quadro 1 – Anexo 1**).

Nesta aplicação da prova DECIFRAR, versão A, o programa apresentou as palavras Curiosidade, Termómetro, Eletrotécnica e Glóbulo por duas vezes distintas, tendo o aluno cometido erros diferentes. Por isso, o número de insucessos ser 34 e o número de erros ser de 38.

Verificou-se, que o quociente de leitura de 78 é muito inferior ao que seria considerado normal (100), havendo uma discrepância acentuada entre a idade cronológica e a idade de leitura. Esta situação impede o aluno de progredir nas aprendizagens ao mesmo nível e ritmo que os restantes colegas da sua idade, tendo de se implementar medidas educativas especiais, mesmo para progredir ao seu próprio ritmo.

O fato de existirem 26 sucessos indicou que está subjacente um trabalho inicial de aprendizagem da leitura e da escrita a que o aluno correspondeu, embora num processo lentificado. Indicou existir algum conhecimento sobre o princípio alfabético, no que diz respeito a relacionar fonemas e grafemas. Mas quando há necessidade de relacionar fonemas com grafemas que se traduzem por dígrafos, o aluno ainda manifestou sérias dificuldades. O fato de apresentar alguns sucessos apontou a possibilidade de continuar a desenvolver a capacidade leitora.

Em janeiro 2011 avaliou-se a capacidade de compreensão da leitura utilizando o TIL em contexto turma e procedeu-se à cotação do teste de acordo com a fórmula indicada pelo autor.

O aluno completou 14 frases mas, corretamente, apenas 8. Aplicando a fórmula, obteve-se uma nota final de 22.22 (**Quadro 6 – Anexo 6**). Como se trata dum aluno do sexo masculino, comparou-se o resultado

obtido com o previsto para alunos da sua idade e do seu género. O aluno com dez anos enquadrava-se no percentil 5 que engloba resultados de 0 a 51,7. Para se localizar no percentil 100 deveria ter obtido uma nota final entre 94.5 e 97.2. Estes dados podem ser verificados no **Quadro n.º 2 (Anexo 2)**. Ao nível da compreensão da leitura, o aluno evidenciou grande desfasamento relativamente aos colegas da mesma idade. Pode afirmar-se, que o aluno ainda não possui uma capacidade de leitura que lhe permita recolher informação de um texto escrito nem fazer uso da sua leitura para melhorar e aprofundar os seus conhecimentos.

6.2 Fase B - Atividades Desenvolvidas

Após a avaliação da capacidade leitora inicial, iniciou-se a intervenção educativa que se desenrolou até quase ao final do ano letivo.

Nas horas de apoio da educação especial eram trabalhados os assuntos específicos do aluno e diferenciados da turma. Durante o período da intervenção foram realizadas três sessões por semana, de duas horas cada, onde se desenvolveram as atividades promotoras da aprendizagem da leitura. Nestes tempos eram trabalhadas as situações específicas do aluno (decifração e consciência fonológica essencialmente), havendo, por vezes, necessidade de retirar o aluno da turma para que realizasse, sem constrangimentos, alguns dos exercícios propostos e para não dispersar os colegas nas suas atividades. Esta situação aconteceu quando era necessário desenvolver atividades ao nível da consciência fonológica.

Para intervir nestas situações de modo a proporcionar verdadeiros momentos de evolução na aprendizagem ao aluno utilizou-se a pedagogia mediatizada e implementou-se a EAM. Esta metodologia proporcionou intervenções educativas específicas e personalizadas, muito direcionadas, realizadas em tempo útil, em contexto e com plena colaboração do aluno,

porque as atividades se adequavam às dificuldades que de momento manifestava e que estava interessado em ultrapassar.

Todas as atividades foram pretexto para a aprendizagem da leitura, mesmo não sendo atividades de língua portuguesa. Em estudo do meio era necessário ler pequenos textos informativos. Na matemática era necessário ler as ordens e os enunciados. Outras atividades foram desenvolvidas em contexto turma ou em apoio pedagógico personalizado enquadradas noutras áreas do programa. Sempre que se proporcionava, não se perdeu a oportunidade de trabalhar a leitura (na componente compreensão e/ou decifração). Leram-se instruções e regras de jogos didáticos, orientações para trabalhos de expressões, poesias, textos informativos... Houve intenção de que o aluno compreendesse porque era importante aprender a ler e pretendeu-se desenvolver a leitura, em simultâneo, nas vertentes de compreensão e de decifração.

Todo o trabalho realizado na área da leitura teve por base a compreensão do que se estava a trabalhar, a tomada de consciência das lacunas e das dificuldades por parte do aluno, com a ajuda da docente. O aluno esteve motivado para ultrapassar essas lacunas manifestando uma boa motivação intrínseca investindo na própria aprendizagem, solicitando por vezes mais exercícios com o intuito de melhorar.

Na impossibilidade de produzir textos adequados ao aluno para todas as sessões, procedeu-se a uma seleção criteriosa de textos de vários manuais escolares. Esses textos refletiram as **vivências do aluno**, eram simples, curtos e adequados aos casos especiais a trabalhar, contendo em reduzido número palavras que o aluno ainda não lia, ou seja palavras com os casos especiais de leitura ainda não tratados. Foram textos que tiveram uma **complexidade crescente**, conforme a evolução do aluno nas aprendizagens. Foi imperativo que a progressão na leitura fosse

conseguida através da leitura de pequenos textos e depois prosseguisse para um melhor conhecimento das palavras e dos sons da língua. Este fato permitiu manter o aluno motivado no restante trabalho, ou seja, nos exercícios de desenvolvimento da consciência silábica e fonológica e de correção da linguagem. Foi um **trabalho** muito **consistente** essencialmente nas palavras com mais de duas sílabas. O fato dos textos refletirem as vivências do aluno foi de extrema importância na manutenção da motivação e da compreensão dos mesmos.

Realizaram-se atividades como:

- Leitura de textos (leituras modelo para o aluno se basilar no que era desejável, treino da leitura silenciosa, leituras dialogadas, leituras de poemas);
- Questionários orais e escritos sobre a compreensão desses textos;
- Diálogos variados com vista ao desenvolvimento da linguagem oral (correção de situações como construção frásica, pronúncia de palavras essencialmente com mais de duas sílabas, desenvolvimento da consciência fonológica, intervir em contexto, sequenciar ações temporalmente);
- Aprendizagem dos casos especiais de leitura e escrita com palavras do tipo CCV (C=consoante; V=vogal), VC, CVC e de palavras com duas ou mais destas situações, com exercícios variados e com um leque de palavras progressivamente mais alargado e complexo, desenvolvendo também, a consciência fonológica;
- Divisão silábica das palavras, ordenação de sílabas para formar palavras com incidência em palavras com mais de duas sílabas, outros jogos de palavras como lacunas, completar palavras e ordenação de palavras visando construir frases corretas;
- Desenvolvimento vocabular (famílias de palavras, áreas vocabulares);

- Consulta do dicionário;
- Consciência fonológica (incidindo na divisão silábica, ordenação e sílabas para descobrir palavras, identificação de rimas, construção de rimas, exercícios e jogos de troca e inversão de fonemas nas palavras);
- Conhecimento dos sinais de pontuação e sua funcionalidade;
- Treino da qualidade expressiva da leitura e de aumento da velocidade;
- Leituras de vários textos com identificação das personagens, do tema em questão e da localização espaciotemporal das ações;
- Leitura/compreensão/consulta de textos informativos, de textos utilitários (regras de jogos, informação nas embalagens dos produtos, seleção de informação em função de uma determinada necessidade, receitas de culinária) e de enunciados;
- Leitura de uma pequena obra por etapas, já próximo do final do ano (com atividades de leitura expressiva de poemas aí contidos, identificação de rimas, de identificação de personagens, de ações, de localização ao nível do espaço e do tempo);
- Parte das atividades desenvolveram-se com recurso a meios informáticos não só para aprender a utilizá-los, mas também para aprofundar vários assuntos, manter e até aumentar a motivação pelas aprendizagens.

Selecionaram-se atividades com pormenores (**seleção de estímulos**) que prenderam a atenção do aluno e nelas se introduziram assuntos a tratar ou a consolidar. Conseguiu-se, assim, manter e aumentar a motivação e a concentração do aluno nas atividades.

Sendo um aluno com II que esquecia com facilidade os assuntos tratados foi necessário trabalhar os assuntos repetindo muitas atividades (**repetir experiências**), com alguma regularidade temporal, modificando apenas a complexidade de algumas palavras, visando, também, aumentar o vocabulário do aluno e o aprofundamento dos assuntos. Trabalhou-se um

mesmo caso de leitura em ambientes e situações muito diferenciadas e com grau de complexidade crescente, utilizaram-se palavras em que esses casos de leitura apareciam no início, no meio e no fim das palavras. Esta situação conduziu algumas vezes a improvisações e alterações dos planos de aula, a fim de não se adiar para a aula seguinte a resolução de situações de esquecimento ou outras.

À medida que progredia nas aprendizagens, era imperioso rever com alguma regularidade os assuntos já tratados e exercitar essas competências de modo a que o aluno as continuasse a utilizar, dando-lhes funcionalidade e evitando o esquecimento. Realizaram-se atividades semelhantes às já trabalhadas, para que o aluno aplicasse o que aprendeu. Pretendeu-se **provocar a generalização**. Só assim, se obtiveram progressos significativos, funcionais e sólidos ao nível da utilização prática da leitura na vida em sociedade. Pretendeu-se **ensinar** algumas normas e **regras** essenciais para que o aluno em situações similares procedesse de igual modo, e assim, facilitar a generalização.

No 3.º período foi possível introduzir atividades de leitura de textos informativos sobre os assuntos de estudo do meio. Estes, para além de fornecerem informação, foram ainda importantes na consolidação da leitura, no enriquecimento vocabular e no sentimento que criou no aluno de ser capaz de fazer o que os outros também faziam (embora com um grau de exigência e complexidade muito menor). Aumentou, assim, as suas fontes de recolha de informação, o texto escrito.

Foi necessário acompanhar os raciocínios do aluno para os corrigir sempre que se desviassem do pensamento correto, sem impor a versão da docente na resolução das situações. O **questionamento** foi um dos processos mais usados para o confrontar com o modo como resolvia as questões, conduzindo-o à verificação das próprias respostas e corrigindo-

as quando necessário. Este processo de questionamento, em substituição do simples certo ou errado, manteve o aluno mais atento, concentrado e implicado no aperfeiçoamento das suas tarefas. Quando necessário, solicitou-se ao aluno **justificação para as respostas** que dava, corretas ou incorretas, levando-o a verificar da correção dessas respostas e/ou encontrar outra maneira de resolver as mesmas situações.

Por limite de tempo, ficou por trabalhar os casos especiais que envolvem os valores de x (como nos casos exame, enxame, experiência, auxílio, apenas se tratou o valor idêntico a $xaile$).

6.3 Fase C

A Fase C decorreu em junho de 2011 e junho de 2012.

Em junho de 2011 avaliaram-se os resultados da intervenção educativa que decorreu ao longo do ano letivo 2010/2011, utilizando o DECIFRAR e o TIL. Esta avaliação designou-se por primeiro momento.

Após um ano letivo sem qualquer intervenção educativa, por ausência do aluno da escola devido a problemas de saúde, considerou-se necessário avaliar, novamente, a sua capacidade de leitura. Assim, em junho de 2012, com a chegada do aluno à escola, utilizou-se novamente a prova DECIFRAR de modo a obter uma avaliação que nos indicasse a idade e o quociente de leitura do aluno nesta altura. A esta avaliação se chamou segundo momento.

6.3.1 Primeiro Momento - junho 2011

No final do ano letivo, em junho de dois mil e onze, a fim de verificar os resultados da intervenção educativa avaliou-se, novamente, a capacidade de leitura com a prova DECIFRAR na sua versão A. Nesta avaliação o aluno obteve um total de 53 sucessos e 7 insucessos. Estes insucessos apenas se caracterizaram por substituições de fonemas. Apurou-se uma idade cronológica de 10.9 para uma idade de leitura de 10.8 e um

quociente de leitura de 99 (**Quadro n.º 3 - Anexo 3**). Os dados desta avaliação indicam um quociente de leitura praticamente normalizado, com idade de leitura quase correspondente à idade cronológica.

De forma a confirmar estes resultados realizou-se uma segunda avaliação (dois dias depois da primeira), utilizando agora a versão B da prova DECIFRAR, por ser completamente desconhecida do aluno. Nesta avaliação obtiveram-se 42 sucessos e 18 insucessos que se caracterizaram como 15 substituições, 1 acentuação indevida, 1 inversão e 1 omissão. Nesta versão B da prova DECIFRAR para a idade cronológica de 10.9, o aluno apresentou uma idade de leitura de 9.7 o que corresponde a um quociente de leitura de 88 (**Quadro nº 4 - Anexo 4**). Na análise dos dados consideram-se os resultados desta ultima avaliação, por se considerarem isentos de possível viciação, decorrente do conhecimento prévio da prova por parte do aluno.

Confrontando a avaliação na situação de pré teste, Fase A em novembro de 2010, com a avaliação do primeiro momento dos pós teste, Fase C em junho de 2011, verifica-se uma diminuição dos erros cometidos e também da sua tipologia. O desfazamento entre a idade cronológica e a idade de leitura diminui, aumentando o quociente de leitura de 78 (avaliação de novembro 2010) para 88 (avaliação de junho 2011) (**Quadros n.º 1 e 4 - Anexos 1 e 4**).

Ainda, em junho de 2011, avaliou-se também individualmente a capacidade leitora na vertente compreensão utilizando o TIL. Das 18 frases respondidas contabilizaram-se 12 corretas, o que deu um valor de 33.33 claramente acima dos dados obtidos em janeiro 2011, ou seja 22.22 (**Quadro 6 – Anexo 6**). Enquanto no pré teste o aluno completou 8 frases com correção, no pós teste completou 12 frases corretas. Embora estes resultados evidenciem uma melhoria na sua posição relativa, continuam a

colocar o aluno no percentil 5. Esta melhoria implicou a aquisição de maior capacidade de compreensão do material que lê e um pouco mais de velocidade de leitura (apesar de continuar a ser muito lento relativamente aos colegas da mesma idade cronológica) (**Quadro n.º 6 - Anexo 6**).

6.3.2 Segundo Momento – junho 2012

Após ausência prolongada do aluno da escola, de quase um ano letivo inteiro (2011/2012), com intervenções clínicas e internamentos e sem qualquer tipo de intervenção educativa, avaliou-se a situação ao nível da leitura (decifração) recorrendo, novamente, ao teste DECIFRAR (Versão A). Os resultados revelaram 42 sucessos e 18 insucessos. Os insucessos consistiram nos seguintes erros: 4 substituições, 2 acentuações, 5 inversões, 1 invenção, 2 adições, 7 omissões e 1 caracterizado por outro tipo de erro. Para a idade cronológica de 11.9 o aluno apresentou uma idade de leitura de 9.7 fazendo corresponder um quociente de leitura de 81 (**Quadro 5 – Anexo 5**). Confrontaram-se os dados obtidos nesta avaliação (junho 2012) com os dados do ano letivo anterior (junho 2011), presentes no **Quadro n.º 4, Anexo 4** (Versão B da DECIFRAR). Verificou-se que se mantém a idade de leitura (9,7), mas como a idade cronológica aumenta (de 10.9 para 11.9) o quociente de leitura baixa de 88 para 81 (**Quadro n.º 7 – Anexo 7**). Verificou-se, ainda, que apesar de não aumentar o número de erros cometidos, aumentou a tipologia dos erros que cometeu na leitura das palavras propostas pela prova.

6.4 Análise, Discussão e Conclusões

Após conclusão da intervenção analisaram-se os dados relativos às avaliações de novembro de 2010, de junho de 2011 e de junho de 2012. Nesta análise foi possível identificar dois períodos distintos: um de novembro de 2010 a junho de 2011 onde se registou uma evolução na capacidade leitora (a idade de leitura passa de 8.1 para 9.7) e outro de

junho de 2011 a junho de 2012 onde se verificou uma estagnação (idade de leitura mantém-se em 9.7) (**Figura 1**). O primeiro corresponde ao período da intervenção educativa e o segundo ao período sem intervenção educativa, coincidente com a ausência do aluno da escola.

No primeiro momento há evolução na capacidade leitora do aluno aproximando-a à esperada para a sua idade cronológica, ou seja, a discrepância existente entre idade de leitura e idade cronológica diminuiu após o período da intervenção educativa, em que, para a aprendizagem da leitura se aplicou a metodologia de EAM.

No segundo momento, corresponde ao período de doença do aluno, em que esteve ausente da escola, e, portanto sem intervenção educativa, não se registou qualquer evolução na capacidade leitora do aluno. A idade de leitura manteve-se nos (9.7), pelo que o desfasamento entre idade cronológica e idade de leitura aumentou (**Figura 1**).

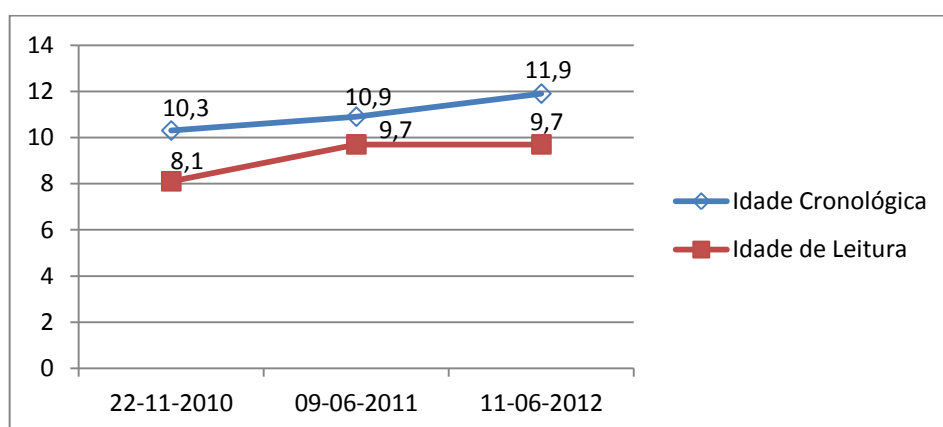


Figura 1 - Idade Cronológica e Idade de Leitura nas diferentes avaliações.

Na análise dos valores obtidos no quociente de leitura procedeu-se de igual modo. Os dados obtidos evidenciam dois padrões de evolução distintos. O primeiro que vai de novembro de 2010 a junho de 2011, entre a Fase A e o primeiro momento da Fase C, com progressos significativos. O valor de 78 obtido em novembro de 2010 (Fase A)

passou para 88 em junho de 2011 (1.º momento Fase C). O segundo padrão corresponde ao período que vai do primeiro momento ao segundo momento da Fase C, junho de 2012, sem progressos e com decréscimo acentuado, descendo quase ao valor da Fase A, antes da intervenção educativa. Do valor de 88 de junho de 2011 passou para 81 em junho de 2012 (**Figura 2**).

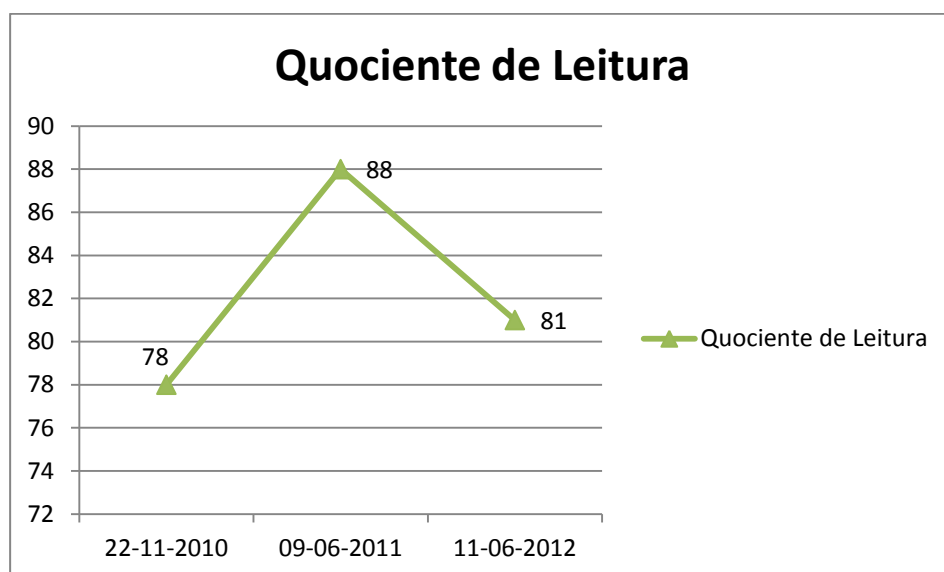


Figura 2 - Quociente de Leitura nas diferentes avaliações.

O período temporal em que não há evolução, mas manutenção da idade de leitura (Figura 1), é o mesmo em que se verifica um decréscimo do quociente de leitura (Figura 2). Não havendo progresso na idade de leitura que acompanhe a idade cronológica é inevitável um decréscimo do quociente de leitura, mesmo quando a idade de leitura se mantém.

Refletindo sobre os dados relativos à idade cronológica e à idade de leitura reconhece-se claramente, que mesmo após um ano sem intervenção educativa, se mantém a idade de leitura.

Recordando e comparando o que consta nas avaliações de novembro 2010 e junho de 2011 (**Quadros 1 e 4, Anexos 1 e 4**) salienta-se a

redução de insucessos na leitura de palavras (de 34 para 18) e, também, a redução da tipologia dos erros da Fase A para o primeiro momento da Fase C (de 5 tipologias para 3 tipologias diferentes). Os dados relativos ao segundo momento de avaliação da Fase C (**Quadro 5, Anexo 5**) indicam não haver aumento do número de erros (mantém os 18 erros), mas evidencia-se uma maior diversidade dos erros cometidos (7 tipologias diferentes). Apesar de não haver retrocesso na capacidade leitora (mantém-se a idade de leitura de 9.7), existe algum risco quanto ao futuro do aluno enquanto leitor, caso não surja a oportunidade de continuar a intervir pedagogicamente.

Os objetivos trabalhados ao nível da decifração da leitura (desenvolver a consciência fonológica, identificar padrões ortográficos, reconhecer automaticamente palavras, fazer a correspondência grafema/fonema, excetuando os valores de x) foram alcançados.

O aluno apresentou significativos progressos na consciência fonológica, que permitiram desenvolver/completar e consolidar a correspondência grafema/fonema. Já identifica padrões ortográficos e reconhece automaticamente um número considerável de palavras frequentes que lhe permitem alguma fluência na leitura (veja-se o número de frases completas nas duas avaliações com o TIL, **Quadro 6, Anexo 6**).

O aluno utiliza o processo visual e direto no reconhecimento de maior número de palavras aumentando a rapidez e a compreensão do material que lê e reduzindo a dependência da tradução fonológica para aceder com maior facilidade ao significado do que está escrito. Algumas das palavras descobre pelo sentido do texto, esta situação implica progressos também, ao nível da compreensão da leitura. Veja-se o que Sim-Sim (2007; 2009) refere quanto à decifração e compreensão da leitura.

Os objetivos ao nível da compreensão da leitura (apreender o sentido global e o tema central de um texto, localizar informação para responder a questionários), mesmo sendo menos exigentes que os da decifração (porque compreensão depende da decifração), foram alcançados quando se apresentam textos com grau de dificuldade consonante com a sua capacidade leitora, ou seja consoante a ZDP em que se encontra. O aluno retira a informação pedida dos vários textos para responder a questionários (por exemplo, em temas de estudo do meio) e consegue identificar o tema central (por exemplo na leitura de obras infantis). Confronte-se esta situação com a melhoria conseguida, mesmo dentro do mesmo percentil no teste TIL (de 22.22 para 33.33), **Quadro 6, Anexo 6**. Apesar da idade de leitura do aluno apresentar discrepância significativa em relação à sua Idade Cronológica (**Figura 1**) já é possível com a capacidade de leitura que adquiriu, ler para se recrear (foi possível a leitura dum livro infantil durante o 3.º período), ler para se informar sobre assuntos elementares e/ou do seu interesse (textos de estudo do meio). Esta situação começou a verificar-se já no 3.º período de 2011, altura em que foi possível introduzir textos informativos e recreativos no seu trabalho escolar. A avaliação no primeiro momento da Fase C, **Quadro 4, Anexo 4** confirma esta situação.

A metodologia EAM foi a ferramenta que permitiu progressos na aprendizagem da leitura neste aluno com II porque permitiu intervir exatamente, quando não realizava autonomamente as tarefas, mediando o seu pensamento. Considerou-se que a EAM resultou no aluno com II, porque lhe permitiu evoluir na aprendizagem da leitura de modo profícuo consolidando/desenvolvendo uma ZDP que evolui para um novo NDR, já que esta situação de aprendizagem se mantém após um ano letivo, mesmo sem intervenção educativa.

A capacidade de leitura adquirida já atingiu um patamar considerado útil na sua vida escolar e social, elevando um pouco a sua auto-estima e a qualidade de vida, não podendo desse modo ser considerado um investimento escolar inútil. Estas novas capacidades abrem-lhe oportunidades de desenvolver atividades mais elaboradas ao nível escolar e permitir-lhe-ão desempenhar um leque de tarefas profissionais mais amplo. O material escrito para este aluno é agora uma fonte de informação, de conhecimento e também de divertimento.

As próximas intervenções educativas dos docentes, para este aluno, ao nível da leitura deverão, alicerçar no novo NDR e atuar na nova ZDP. Ou seja, será necessário, ainda que sumariamente colmatar algumas situações mais deficitárias ao nível da decifração (como os valores de x), apostar na autonomização, expressividade e compreensão da leitura com vários tipos textos (inclusive funcionais), documentos e obras literárias de dificuldade crescente.

A prévia planificação e a sequencialização das aprendizagens de acordo com a ZDP do aluno são um passo importante no processo de aprendizagem. As estratégias definidas por Fonseca (2001) como a seleção de textos e tarefas significativos (seleção de estímulos e significação), a repetição de exercícios e atividades (repetição de experiências), elaboração de famílias e listas de palavras, entre as várias atividades desenvolvidas, ajudaram a compreender semelhanças e diferenças e facilitaram a generalização a outras situações, autonomizando cada vez mais o processo de leitura. A resolução das tarefas com responsabilidade partilhada entre docente e aluno desenvolve neste um sentimento de competência, que o conduz a maior investimento na sua própria aprendizagem.

O processo educativo assim entendido exige disponibilidade de tempos de apoio acrescido e compatíveis em quantidade e qualidade com a problemática de cada caso. Esta situação tem implicações ao nível das políticas educativas, da distribuição dos alunos, da colocação de docentes e da atribuição de tempos letivos suficientes para desenvolver EAM que permitam o sucesso educativo dos alunos com II. Quanto à qualidade dos tempos de apoio está certamente implícito a formação dos docentes e a organização dos currículos de modo a que seja possível desenvolver aprendizagens em ambientes de EAM. Com a metodologia de EAM pretende-se, como Mantoan (1998) refere, que os espaços escolares estejam adequados cognitivamente a receber alunos com II.

Nesta intervenção educativa confirmou-se o que Fonseca (2001) refere quanto aos alunos com II e quanto à metodologia EAM. A aprendizagem da leitura evoluiu mais facilmente através das EAM do que simplesmente através da exposição direta às situações, permitindo melhor rentabilização das funções cognitivas básicas.

Bibliografia

Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print* (11.^a ed.). London: Bradford Book.

Aleixo, C., & Pereira, L. Á. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos. *Internacional Symposium on Genre Studies* , pp. 2094 - 2105.

An international disability and development consortium (IDDC) Seminar on Inclusive Education. (1998). *Lessons from the South: Making a difference*. Agra, Índia.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). Estudo de caso. *Estudo de Caso* . Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Barreto, A. T. (2009). *Os pares e a inclusão das crianças diferentes na escola do primeiro ciclo*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação : Universidade de Coimbra.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (Cidadãos do Mundo ed.). Inglaterra: CSIE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and desihn*. Cambridge: Havard University Press.

Carvalho, E. N., & Maciel, D. M. (2005). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation -AAMR: sistema 2002. *Sociedade Brasileira de Psicologia* , Vol. 11 n.º 2, pp. 147-156.

Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e de aprendizagem. In C. Coll, J. Palcios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação II, Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.

- Condemarín, F. A. (2005). *A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade paar si: contribuição a uma teoria histórico-social na formação do indivíduo*. Campinas: Autores associados.
- Educação, M. (7 de janeiro de 2008). Decreto-lei n.º 3/2008. Lisboa, Portugal: Diário da República.
- Ehri, L. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*.
- Fernandes, P. D. (2004). Literacia emergente. In Vários, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 53 - 80). Coimbra, Coimbra: Quarteto.
- Ferrando-Lucas, M., Bánus-Gòmez, P., & Hoz-Rosales, G. (s.d.). Lenguaje escrito y discapacidad intelectual. *Revista de Neurologia*, p. S91 a S95.
- Ferreira, M. C. (2003). *A construção da escola inclusiva - um estudo sobre Bragança*. Instituto Politécnico de Bragança: Série Estudos.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Flinn, R. (2005). Curriculum-based readers theatre: setting the stag for reading and retention. *The Reading Teacher*, 58, n.º 4, pp. 360-365.
- Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Freitas, A. P. (2001). Zona de desenvolvimento proximal: problematização do conceito através de um estudo de caso. *Zona de desenvolvimento proximal: problematização do conceito através de um estudo de caso*. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, Brasil.

Freitas, M. J., & Dina Alves, T. C. (2007). *O Conhecimnto da língua: desenvovler a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, XXVII, pp. 359-375.

Góes, M. C. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *CEDES Centro Estudos Educação e Sociedade*, pp. 17-24.

Gómez-Vela, M. (2003). Retraso mental y necesidades educativas especiales. *Atencion a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidade Salamanca: Instituto Universitário de Integracion en la Comunidad.

Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura*. Aveiro: Universidade Aveiro.

Hancock, J. (1999). *The explicitof teaching reading*. Newark, IRA: Delaware.

Haywood, H. C. (1995). *Cognitive early education*. Massachussetts: Charlsbridge Publishers.

Johnson, D., & Johnson, R. (1998). Cultural diversity and cooperative learning. In J. W. Putman, *Cooperative Learning and Strategie for Inclusion* (pp. 67-85). Baltimore : Paul Brooks Publishing.

Júnior, J. F. (1981). *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez.

Lobrot, M. (1973). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Paris: ESF.

Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P., & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental retardation - definicion, classification, and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Mantoan, M. T. (Setembro de 1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, Vol. 19 n.º 46.

Mantoan, M. T. (2007). *Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Ed. Moderna.

Menezes, M. C. (2009). Implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e escrita: contribuições para a teoria de Henri Wallon. *IX Congresso Nacional de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 1670-1683). Pontifícia Universidade Católica Paraná: EDUCERE.

Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Estampa.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006). *1.º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com deficiências ou Incapacidades 2006/2009*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional/Gabinete da Comunicação.

Mota, M. A. (2006). *Programa de estimulação cognitiva para alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho.

Oliveira, M. K. (1997). *Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

OMS. (2001). *CIF*. Genebra.

- OMS. (2002). *Rumo a uma linguagem comum para a funcionalidade, incapacidade e saúde CIF*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- ONU, & Espanha, M. E. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Pereira, F. D. (1996). *Se houvera quem me ensinara*. Fundação Calouste GulbenKian.
- Pereira, M. (2002). Desenvolvimento psicológico segundo Vigotsky: papel da educação. *Desenvolvimento psicológico segundo Vigotsky: papel da educação* . UNISAL/SP.
- Pessoti, I. (1999). *Os nomes da loucura*. São Paulo: Editora 34.
- Plesch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: directrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicologia e educação*. Madrid: Editorial Popular.
- Pontecorvo, C., Ajello, & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interacção social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Porter, G. (4 de Setembro de 2009). *Elevar o patamar para tornar as escolas inclusivas: nada de desculpas*. Obtido em 11 de Junho de 2010, de Direcção Geral Inovação e Desenvolviemnto Curricular: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/Gordon%20Porter.pdf>
- Rego, M. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rego, T. C. (1995). *Vigotsky, Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio Janeiro: Vozes.

Resende, M. L. (21 de Março de 2010). *Vygotsky: um olhar sócio-interacionista do desenvolvimento da língua escrita*. Obtido em 2011, de <http://www.profala.com/artpsico108.htm>

Salgueiro, E. E. (2002). *DECIFRAR prova de avaliação da capacidade leitora*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.

Sanches, I., & Teodoro, A. (Agosto de 2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, pp. 63-83.

Sim-Sim, I. (2006). Na busca do caminho escondido. In I. Sim-Sim, *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 11-33). Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral Inovação Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.

Sim-Sim, I., & Ramos, C. (2006). A consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal. In I. Sim-Sim, *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 171-190). Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. M. (Ler e Ensinar a Ler). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim, 2006 (pp. 63-74). Porto: Edições ASA.

Stanley, D. T. (1996). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: Editora da USP.

Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a ler a avaliar a leitura O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra: Almedina.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.

Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.

- Unidas, O. N. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca.
- Velasquez, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: um estudo longitudinal com alunos do primeiro ciclo*. Universidade do Minho.
- Velasquez, M. G. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. In Vários, *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura* (pp. 95-137). Coimbra: Quarteto.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a edição São Paulo Martins Fontes ed.). (L. S. José Cipolla Neto, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- WCEFA. (Março de 1990). Conferência mundial de educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 1 – Resultados da Avaliação da Capacidade de Leitura em novembro de dois mil e dez.

DECIFRAR								
VERSÃO A	QUADRO de ANÁLISE de RESULTADOS							Data da Prova 22-11-2010
	SÉRIE	6	7	8	9	10	11	Total
Sucessos	9	3	6	1	4	3	26	Idade Cronológica 10.3
Insucessos	1	7	4	9	6	7	34	
Tipos de Erros								
Substituição	0	3	1	2	2	1	9	Idade de Leitura 8.1
Plural	0	0	0	0	0	0	0	
Gênero	0	0	0	0	0	0	0	
Acentuação	1	2	1	6	1	1	12	Quociente de Leitura 78
Inversão	0	0	1	1	0	1	3	
Invenção	0	0	0	0	0	1	1	
Adição	0	0	0	0	0	0	0	
Omissão	1	2	1	3	3	3	13	
Outro	0	0	0	0	0	0	0	

Anexo 2

Quadro 2 - Resultados das crianças do sexo masculino representados em percentis (Sucena & Castro, 2009)

Percentil	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	5
Idade											
8 anos	88.9	58.3	52.8	47.9	44.4	38.9	35.6	29.4	25	22.8	19.4
	58.4	52.9	48	44.5	39	35.7	29.5	25.1	22.9	19.5	0
9 anos	94.4	72.2	63.9	61.1	55.6	52.8	49.4	47.2	42.8	38.9	34.4
	72.3	64	61.2	55.7	52.9	49.5	47.3	42.9	39	34.5	0
10 anos	97.2	94.4	88.9	86.1	80.6	75	69.4	63.9	58.3	52.8	51.7
	94.5	89	86.2	80.7	75.1	69.5	64	58.4	52.9	51.8	0
11 anos	100	97.2	94.4	91.7	88.9	80.6	77.2	75	69.4	64.4	61.1
	97.3	92	91.8	89	80.7	77.3	75.1	69.5	64.5	61.2	0

Anexo 3

Quadro 3 – Resultados da Avaliação da Capacidade de Leitura em Junho de dois mil e onze.

DECIFRAR								Data da Prova 07-06-2011
VERSÃO A	QUADRO de ANÁLISE de RESULTADOS							
	SÉRIE	6	7	8	9	10	11	
Sucessos	10	9	8	8	9	9	53	Idade Cronológica 10.9
Insucessos	0	1	2	2	1	1	7	
Tipos de Erros								Idade de Leitura 10.8 Quociente de Leitura 99
Substituição	0	1	2	2	1	1	7	
Plural	0	0	0	0	0	0	0	
Gênero	0	0	0	0	0	0	0	
Acentuação	0	0	0	0	0	0	0	
Inversão	0	0	0	0	0	0	0	
Invenção	0	0	0	0	0	0	0	
Adição	0	0	0	0	0	0	0	
Omissão	0	0	0	0	0	0	0	
Outro	0	0	0	0	0	0	0	

Anexo 4**Quadro 4 - Resultados da Avaliação da Capacidade de Leitura em Junho de dois mil e onze.**

DECIFRAR							
VERSÃO B	QUADRO de ANÁLISE de RESULTADOS						
SÉRIE	6	7	8	9	10	11	Total
Sucessos	10	7	5	8	7	5	42
Insucessos	0	3	5	2	3	5	18
Tipos de Erros							
Substituição	0	3	4	2	2	4	15
Plural	0	0	0	0	0	0	0
Género	0	0	0	0	0	0	0
Acentuação	0	0	0	0	0	1	1
Inversão	0	0	0	0	1	0	1
Invenção	0	0	0	0	0	0	0
Adição	0	0	0	0	0	0	0
Omissão	0	0	1	0	0	0	1
Outro	0	0	0	0	0	0	0

Data da Prova
09-06-2011

Idade Cronológica
10.9

Idade de Leitura
9.7

Quociente de Leitura
88

Anexo 5

Quadro 5 – Resultados Avaliação da Capacidade de Leitura em Junho de dois mil e doze.

DECIFRAR								
VERSÃO A	QUADRO de ANÁLISE de RESULTADOS							Data da Prova 11-06-2012
	SÉRIE	6	7	8	9	10	11	Total
Sucessos	8	8	6	5	8	7	42	Idade Cronológica 11.9
Insucessos	2	2	4	5	2	3	18	
Tipos de Erros								
Substituição	1	0	2	1	0	0	4	Idade de Leitura 9.7
Plural	0	0	0	0	0	0	0	
Gênero	0	0	0	0	0	0	0	
Acentuação	0	0	0	2	0	0	2	
Inversão	1	0	1	1	1	1	5	Quociente de Leitura 81
Invenção	0	0	0	1	0	0	1	
Adição	0	0	0	0	1	1	2	
Omissão	0	1	1	2	1	2	7	
Outro	0	1	0	0	0	0	1	

Anexo 6

Quadro 6 - Resultados da TIL no Pré Teste e no Pós Teste.

TIL					Idade Cronológica do Aluno 10 anos
Data	Frases Completadas	Frases Corretas	Valor Obtido	Percentil 5 (51,7 - 0)	
Fase A					
Janeiro 2011	14	8	22.22	5	
Fase C					
Junho 2011	18	12	33.33	5	

Anexo 7

Quadro 7 - Tabela dos Valores da Idade Cronológica, da Idade de Leitura e do Quociente de Leitura apurados nas diferentes avaliações da capacidade leitora.

Datas	Idade Cronológica	Idade Leitura	Quociente Leitura
Pré teste			
Novembro 2010	10.3	8.1	78
(Versão A)			
Pós teste (Versão B)			
1.º Momento Junho 2011	10.9	9.7	88
Pós teste (Versão A)			
2.º Momento Junho 2012	11.9	9.7	81